

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ИЗВЕСТИЯ

**Юго-Западного
государственного
университета**

**Серия
ЛИНГВИСТИКА И ПЕДАГОГИКА**

**Том 8
№ 3 (28)**

Курск 2018



2018. Том 8. №3 (28)

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Выходит четыре раза в год

Учредитель: ФГБОУ ВО «Юго-Западный
государственный университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной
службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых
коммуникаций (ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11)

Журнал «Известия Юго-Западного
государственного университета. Серия
Лингвистика и педагогика» включен
в перечень ведущих научных журналов
ВАК Минобрнауки России 01.12.2015 г.

10.01.00 – литературоведение

10.02.00 – языкознание

13.00.00 – педагогические науки

19.00.00 – психологические науки

Редакционная коллегия:

Главный редактор
С.Г. Емельянов, д-р техн. наук, профессор,
ректор ЮЗГУ

Зам. главного редактора
Т.В. Скобликова,
д-р пед. наук, профессор

В.П. Абрамов, д-р филол. наук, профессор;

С.И. Беленцов, д-р пед. наук, профессор;

Р.К. Боженкова, академик РАЕН, д-р филол.
наук, профессор;

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор;

ИЗВЕСТИЯ

ЮГО-ЗАПАДНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Лингвистика и педагогика

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	6
<i>Багана Ж., Блажевич Ю.С., Куксова Е.Л.</i>	
К вопросу о словообразовательных особенностях в языковом коде «Камфрангле».....	6
<i>Беспалова Е.А.</i>	
Явления дефразеологизации в публицистике Е.И. Носова....	12
<i>Казакова Л.Н.</i>	
Под маской смеха: М. Барбери «Элегантность Ежика» (L'elegance du Herisson) (2006) – Д. Иган «Время смеётся последним» (A Visit from the Goon Squad) (2010).....	23
<i>Степыкин Н.И., Довбищук И.Л., Довгер О.П.</i>	
Сопоставительный анализ ассоциативных полей «долг» и «duty»/ «debt» в сознании представителей русской и американской лингвокультур.....	32
<i>Шатохина О. А.</i>	
Графические и фонетические особенности французских заимствований в английском языке. Беспереводная семантизация.....	40
<i>Блажевич Ю.С., Волошина Т.Г., Раюшкина М.Е.</i>	
К вопросу о распространении и функционировании английского языка в Западной Африке.....	46
<i>Яковлева Е.С., Скобликова Е.О.</i>	
Коннотативные аспекты компонента-зоонима семантической группы «домашние животные» (на материале английских и латинских фразеологизмов).....	51
<i>Газизов Р. А.</i>	
Коммуникативные стратегии вежливости в немецкой лингвокультуре (на материале электронных писем).....	59
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	69
<i>Виноградова М.В.</i>	
Некоторые результаты опыта внедрения системы непрерывного образования в Австрии.....	69
<i>Мартинович Е.В.</i>	
Педагогическое моделирование процесса формирования экологической культуры у будущих специалистов социально – культурной деятельности.....	76
<i>Реутова Л.П., Соловьева Е.В.</i>	
Культура как фактор развития образования.....	87
<i>Бактыбаева А.Т.</i>	
Электронные средства обучения в РКИ как способ развития интернационализации образовательных услуг в медицинском вузе Казахстана.....	94

М.А. Иванова, д-р психол. наук, профессор;
Л.Н. Молчанова, д-р пед. наук, профессор;
В.Б. Никишина, д-р психол. наук, профессор;
В.А. Пищальникова, д-р филол. наук, профессор;
Л.С. Подымова, д-р пед. наук, профессор;
В.М. Шаклеин, академик РАЕН, д-р филол. наук, профессор;
Н.В. Попова, д-р пед. наук, профессор;
В.И. Томаков, д-р пед. наук, профессор

Адрес редакции: 305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.
 Телефоны: (4712) 22-25-26
 Факс: (4712) 50-48-00. E-mail: rio_kursk@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

Подписано в печать 16.07.18. Формат 60х84 1/8.
 Бумага офсетная. Усл.печ.л. 21,2.
 Тираж 1000 экз. Заказ 53. Цена свободная.
 Юго-Западный государственный университет
 305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.

Плата с аспирантов за публикацию не взимается

Подписной индекс журнала «Известия
 Юго-Западного государственного университета
 Серия Лингвистика и педагогика»
 44292 в объединенном каталоге
 «Пресса России»

Янкив К.Ф., Лысенко А.В.

Самостоятельная работа – как метод организации
 экспериментальной работы.....102

Томаков В.И., Томаков М.В., Брежнев А.В.

Применение интерактивных технологий как фактор
 повышения эффективности учебного процесса.....110

Козырева А.В., Бочков П.В., Терновая И.А.

О применении электронной информационно-справочной
 системы по алгебре и геометрии в учебном процессе
 технического вуза.....124

Лобанова Ю.В.

Связь методики и культурологической методологии
 в преподавании «градоведческих» дисциплин.....130

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....138

Беляева Е.В., Сальников Д.И., Чернышова О.В.

Роль волонтерской деятельности в формировании
 духовно-нравственных качеств современной молодежи.....138

Муханов Ю.В., Лопатин И.И., Копылова Т.Ю., Хромова А.В.

Психолого-педагогические условия формирования мотивации
 курсантов образовательных организаций МВД России
 к занятиям по физическому воспитанию и физическому
 самосовершенствованию.....147

Копылова Т.Ю.

Особенности развития психической саморегуляции
 студентов, осваивающих специальности
 в сфере государственной службы.....155

Земзюлина И.Н., Блюм А.И., Тюнина Е.Д., Забелина Н.В.

Личностные детерминанты переживания психологического
 бесплодия в супружеской паре.....163

Никишина В.Б., Запесоцкая И.В., Петраш Е.А.

Когнитивная модель образа другого при нарушении системы
 субъект-субъектных отношений.....170

К сведению авторов.....183

© Юго-Западный государственный университет, 2018



2018. Vol. 8. №3 (28)

Scientific reviewed journal

Founded in 2011.

Publication frequency: four times a year

Founder: Southwest State University

Registered in the Registrar of the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies, and Mass Media (Roskomnadzor) (Certificate of mass media registration №FS77-44618 of April 15, 2011).

Included in the official list of top scientific journals of the Higher Attestation Commission of the RF Ministry of Science and Education of 01.12.2015. Scientific Specialties Groups:

10.00.01 – Theory and History of Literature

10.02.00 – Linguistics

13.00.00 – Pedagogics

19.00.00 – Psychology

Editors

S. G. Yemelianov (Editor-in-Chief), Doctor of Engineering, Professor, Rector of the Southwest State University;

T. V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief), Doctor of Pedagogic, Professor;

V. P. Abramov, Doctor of Philology, Professor;

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogic, Professor;

PROCEEDINGS

of the SOUTHWEST
STATE

UNIVERSITY

Series: *Linguistics and Pedagogics*

CONTENS

LINGUISTICS.....6

Baghana J., Blazhevich Y.S., Kuksova E.L.

On the Problem of Word Formation Peculiarities of the Sociocode "Camfranglais"6

Bespalova E.A.

The Phenomena of Dephraseologisation in Journalism of E.I. Nosov.....12

Kazakova L.N.

Under the mask of laughing: Murriel Barbery L'elegance du Herisson (2006) – Jennifer Egan a Visit from the Goon Squad (2010).....23

Stepykin N.I., Dovbyshuk I.L., Dovger O.P.

Comparative Analysis of Associative Fields «долг» and «Duty»/ «Debt» in Consciousness of Representatives of Russian and American Linguistic Cultures.....32

Shatokhina O.A.

Graphic and Phonetic Features of French Borrowings in the English Language. Non-Translatable Semantization.....40

Blazhevich Y.S., Voloshina T.G., Raiushkina M.Y.

On the Problem of Spread and Functioning of the English Language in west Africa.....46

Iakovleva E.S., Skoblikova E.O.

Conotative Aspects of Sayings with Zoonym 's Component "Domestic Animals" Based on Latin and English.....51

Gazizov R.A.

Communicative Politeness Strategies in the German Linguoculture (on the Material of E-mails).....59

PEDAGOGICS.....69

Vinogradova M.V.

Some Results of Austrian Experience in Continuing Education Implementation.....69

Martinovich E.V.

Pedagogical Modeling of the Process of Ecological Culture Formation of Future Professionals of Social Cultural Activity.....76

Reutova L.P., Solovyova E.V.

Culture as a Factor of the Development of Education.....87

Baktybayeva A.T.

Electronic Means of Training in RCTU as a Method of Development of Internationalization of Educational Services in Medical University of Kazakhstan.....94

R. K. Bozhenkova, Doctor of Philology,
Professor;

N.A. Bozhenkova, Doctor of Philology,
Professor;

M. A. Ivanova, Doctor of Psychologic,
Professor;

L. N. Molchanova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

V. B. Nikishina, Doctor of Psychologic,
Professor;

V. A. Pischalnikova, Doctor of Philology,
Professor;

L. S. Podymova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

N. V. Popova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

V. I. Tomakov, Doctor of Pedagogic, Professor

Yankiv K.F., Lysenko A.V.

Self-employment – as the Method of Organization
of Experimental Work.....102

Tomakov V.I., Tomakov M.V., Brezhnev A.V.

The USE of Interactive Technologies as the Factor of Increase
of Efficiency of Educational Process.....110

Kozyreva A.V., Bochkov P.V., Ternovaya I.A.

About the Application of the Electronic Information
and Reference System on Algebra and Geometry
in the Educational Process of a Technical University.....124

Lobanova J.V.

The Connection Between the Pedagogical Methods and Cultural
Methodology in Teaching of "Urban Studies" Disciplines.....130

PSYCHOLOGY.....138

Belyaeva E.V., Salnikov D.I., Chernyshev O.V.

The Role of Volunteer Activity in Forming Spiritual
and Moral Quality of Modern Youth.....138

Mukhanov Y.V., Lopatin I.I., Kopylova T.Y., Khromova A.V.

Psychological and Pedagogical Conditions of Formation
of Motivation of Cadets of Educational Institutions
of the Moi of Russia for Classes in Physical Education
and Physical Self-Improvement.....147

Kopylova T.Y.

Features of Development of the Psychic Self-Regulation
of Students Mastering a Specialtys
in the Field of Public Service.....155

Semzyulina I.N., Blyum A.I., Tyunina E.D., Zabelina N.V.

Personal Determinants of psyChological Infertility
in Married Couples.....163

Nikishina V.B., Zapesotskaya I.V., Petrash E.A.

The Quality of Matrimonial Relations and Readiness
for Motherhood and Fatherhood are in the Relationship
Ofbject-Subject Relations.....170

Information for Authors.....183

УДК 81

Ж. Багана, д-р филол. наук, профессор НИУ БелГУ (Белгород, Россия)
(e-mail: baghana@yandex.ru)

Ю.С. Блажевич, канд. филол. наук, доцент, НИУ БелГУ (Белгород, Россия)
(e-mail: blazhevich@bsu.edu.ru)

Е.Л. Куксова, канд. филол. наук, НИУ БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail: kuksova@bsu.edu.ru)

К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ В ЯЗЫКОВОМ КОДЕ «КАМФРАНГЛЕ»

Языковая ситуация Камеруна представляет для лингвистов особый интерес, поскольку многоязычие в республике сочетается с экзоглоссной языковой политикой, то есть с использованием европейских «импортированных» языков в качестве официальных. В этой роли в Камеруне выступают английский и французский языки. Эти языки в Камеруне подвергаются воздействию новой среды, в результате чего могут возникать некоторые гибридные формы, как в случае с социокодом, называемым «камфрангле». Исследования в области использования камфрангле среди говорящих позволяют предполагать, что этот код вплетен в судьбу французского языка Камеруна и занимает свое место в существующем языковом «континууме». Камфрангле представляет собой языковой субкод, который использует городская молодежь Камеруна. Несмотря на многочисленные попытки его классифицировать, трудно определить, идет ли речь о разновидности субкода французского языка, который используется в определенной коммуникативной ситуации и на определенную тему, или же следует говорить о новом самостоятельном языке, возникшем в результате языкового взаимодействия в Камеруне. Камфрангле строится на синтаксической структуре французского языка с использованием заимствований из английского языка или из местных камерунских языков и пиджин-инглиш, которые являются основными источниками заимствований. Камфрангле изобилует неологизмами, что дает исследователю богатый материал для изучения. Целью данной статьи является анализ словообразовательных моделей и их продуктивности в создании новых слов в камфрангле, что позволяет пролить свет на природу гибридных языков и социолектов.

Ключевые слова: Камерун, камфрангле, словообразование, неологизм, социолект, гибридный язык.

Ссылка для цитирования: Багана Ж., Блажевич Ю.С., Куксова Е.Л. К вопросу о словообразовательных особенностях в языковом коде «Камфрангле» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 6–11.

Камерун является уникальной лабораторией для наблюдения за всеми аспектами контактов и отношений между французским, английским и многочисленными местными языками (более 270 языков). Языковая ситуация Камеруна представляет для лингвистов особый интерес, поскольку многоязычие в республике сочетается с экзоглоссной языковой политикой, то есть использованием европейских «импортированных» языков в качестве официальных. В этой роли в Камеруне выступают английский и французский языки (1 ст. Конституции Республики Камерун от 1996).

Учитывая импортированное происхождение французского языка, можно предположить, что в Камеруне он не является родным для местного населения. Тем не менее, наблюдается ситуация, когда в условиях урбанизации дети, рожденные в крупных городах (чаще в межетническом браке), считают французский язык *первым* и *родным*, а свой этнический язык усваивают позже и в меньшей степени компетенции. Чаще всего французский язык для элит является родным и усвоенным с детства. Для англоязычных камерунцев французский язык может быть как вторым языком, так и иностран-

ным языком (если знакомство с ним происходит только в школе).

Некоторые авторы, например, Mendo Ze [9] С. de Feral [4; 5] полагают, что французский язык в Камеруне подвергается воздействию новой среды, в результате которого могут образовываться некоторые гибридные формы, как в случае с социокодом, называемым «камфрангле».

Термин «Camfranglais» (рус. Камфрангле) образован из слов «Камерун» (фр. Cameroun), «французский» (фр. Français) и «английский» (фр. Anglais). Необходимо подчеркнуть, что этот термин еще не устоялся и не является единственным. Для обозначения данного социокода употребляются многие другие названия: «франкангле» (Francanglais), «франкамангле» (francamanglais), «франангле» (fran-anglais), «франкам» (francam), «кам-англе» (cam-anglais) и др.

Несмотря на попытки классифицировать этот субкод (жаргон, арг, пиджин, сабир и даже переключение кодов), трудно определить, идет ли речь о разновидности арг как субкода французского языка (который используется в определенной коммуникативной ситуации и на определенную тему) или перед нами новый самостоятельный язык, развившийся в результате взаимодействия языков в Камеруне.

Исследования в области функционирования камфрангле среди говорящих позволяют заключить, что этот код вплетен в судьбу французского языка Камеруна и занимает свое место в существующем языковом «континууме». На одном полюсе этого континуума французского языка Камеруна находится очень чистый литературный язык, на котором пишут известные африканские писатели и интеллектуалы. Второй полюс теряется в неизвестной зоне, где с трудом можно различить формы, которые являются ре-

зультатом упрощенных структур языка-субстрата [8, с. 93].

В плане морфосинтаксиса камфрангле определяется как «гибридный язык», возникший на синтаксической структуре и лексике французского языка с использованием заимствований из английского языка, пиджин-инглиш, а также местных камерунских языков [3]. Так, высказывание на камфрангле может иметь следующую форму:

кфа. *Mon patur (из латыни) est tellement bastos (метонимия от названия сигар) que ma nga (из одного из камерунских языков) l'a confondu a mon big (из английского языка) refru (метатеза французской лексической единицы).* фр. *Mon pure paraot tellement plus jeune que son vge que ma copine (petite amie) l'a pris pour mon grand frere. Мой отец выглядит так молодо, что моя девушка приняла его за моего старшего брата* [7, №38, 2003, с.14].

Основными источниками заимствований в камфрангле является лексика из английского языка, пиджин-инглиш и местных камерунских языков. Некоторые заимствования не подвергаются фонетической или морфологической адаптации и употребляются в том же виде, что и в языке-источнике [2, с.191]. К примеру, англ. *boyfriend* (друг), *job* (работа) встречаем в следующем виде: кфа *Je t'as dija trouvй une job, un boyfriend* (Я уже нашел тебе работу, дружнице).

Однако большая часть заимствований проходит различные формы трансформации, в результате которых возникают неологизмы на основе различных языков. Рассмотрим словообразовательные пути таких трансформаций.

Аффиксальная деривация. Большинство морфологических неологизмов возникает в процессе аффиксальной деривации, когда новое слово образуется путем добавления к уже существующему

слову суффикса или префикса, а в некоторых случаях суффикса и префикса одновременно (парасинтетическое образование). Большинство неологизмов возникает на основе английского, местных языков и пиджин-инглиш. Но случается, что неологизмы образуются на основе французской или африканской лексики путем добавления английских аффиксов [1, с. 77].

Префиксация. В данном случае основу составляют лексические единицы английского языка, а префикс берётся из французского. Следует отметить, что это редкое явление в камфрангле. Единственным, но редко встречающимся примером, являются неологизмы, образованные префиксом **–re**. Созданные таким образом лексические единицы значительно меняют свой смысл в зависимости от контекста их употребления.

Например, англ. *back* (назад) – кфа. *reback*. *Je reback en mars* (Я возвращаюсь в марте).

Пожалуй, лишь глагол «reback» можно считать неологизмом, остальные известные нам факты являются, по-видимому, лишь окказионализмами и имеют смысл ‘сделать что-либо еще раз, переделывать’.

Суффиксация. Как правило, к корням лексических единиц из языков-суперстратов (английского, дуала, пиджин-инглиш и др.) добавляют французские, реже – английские суффиксы. Иногда к французской лексической единице добавляется английский суффикс. Этот процесс называется гибридизацией. В частности, гибридизацией можно считать добавление английского суффикса **–ing** к лексическим единицам из других языков, например:

– фр. гл. *larguer* ‘стрелять’ – *largueing* ‘стрельба’;

– фр. гл. *lancer* ‘бросать’ – *lancing* ‘бросок’ [10, с.96].

Однако чаще наблюдаются случаи присоединения французских суффиксов к заимствуемым словам из других языков.

Наиболее продуктивными являются суффиксы **–eur**, **–euse** с семантикой характеристики деятеля: от существительного *bendskin*, *bend skin*, означающего ‘танец Западного региона, Департамента Нде», а также ‘такси’ (пиджин-инглиш), образуются существительные *benskinneur* (мужской род), *bendskineuse* (женский род) – ‘таксист’. Также встречаем:

– **ance** от англ. гл. *wait* ‘ждать’ – *waitance* ‘ожидание’;

– **ard** сущ. *ghetto* ‘гетто’ – *ghettosard* ‘житель гетто’;

– **iste** сущ. из языка дуала *Mbenge* ‘заграница – *mbengiste* ‘камерунец, бывающий или проживающий за рубежом’.

Часто от существительных из местных камерунских языков при помощи французского глагольного суффикса **–er** образуются глаголы на основе существительных и прилагательных из других языков, к примеру, *njoher* ‘получить бесплатно’ от прил. *njoh* из одного из камерунских языков ‘бесплатный’.

Словосложение. Еще одним способом создания неологизмов является словосложение, то есть, в данном случае, образование нового слова путем соединения уже существующих слов. Например:

сущ. *vayam sallam* образовано от англ. глаголов *to buy* ‘покупать’ и *to sell* ‘продавать’ и означает ‘перекупщики’, которые закупают продукцию у сельских жителей, чтобы перепродать на рынке: англ. *From que les pluies ont begin, les bayams sallams wa'a pour bring leurs tchop au market.* фр. *Depuis le dūbut de la saison des pluies, les bayams sallams (acheteuses revendeuses) ont toute la peine du monde pour acheminer les marchandises du village vers les marchüs de la ville.* рус. *С началом сезона дождей перекупщики очень стра-*

дают, доставляя товары из деревень на городские рынки [7, №40, 2003, с.20].

Также мы встретили следующие примеры:

– *big hat* от англ. выражения *big heart*, что означает человека, который все хочет только для себя;

– *big mater* ‘бабушка’ от англ. *big* ‘большой’ и лат. *mater* ‘мать’;

– *ya bat* ‘плохо себя чувствовать’ от англ. слов *to hear* ‘слышать’ и *bad* ‘плохо’.

Лексическая редукция (усечение)

Редукция представляет собой довольно динамичный и продуктивный способ образования новых слов. В ситуации постоянного пополнения лексики новыми единицами естественно сокращение говорящими некоторых слов. В этом процессе может происходить выпадение одного или нескольких звуков в конце слова (апокопа) или выпадение аффикса, в частности, суффикса, в начале слова (афреза). В качестве иллюстраций могут служить следующие факты:

– *gi* от англ. гл. *give* ‘давать’;

– *prof* от фр. сущ. *professeur* ‘профессор’;

– *quatt* от фр. сущ. *quartier* ‘квартал’;

– *body* от англ. мест. *somebody* ‘кто-то’;

– *af* от фр. сущ. *affaire* ‘дело’;

– *T* от фр. сущ. *Terminale* ‘выпускной класс’;

– *lage* от фр. сущ. *village* ‘деревня’;

– *mara* от фр. сущ. *marathon* ‘убегать’.

Ср.: кфа. *Quand les mbürüs sont came, les djos ont tcha le mara*. фр. *Lorsque la police est arrivée, les gars ont fui en vitesse*. рус. *Когда прибыла полиция, парни сразу же сбежали* [7, №40, 2003, с.16].

В камфрангле даже глаголы подвергаются усечению:

– *vex* от фр.гл. *vexer* ‘обижать, досаждать’;

– *pif* от фр.гл. *piffer* ‘переносить, терпеть’.

Может иметь место двойная абляция (апокопа и афреза):

– *ndeng* от фр. (*carte d'i*) *den(tité)* ‘удостоверение личности (в виде карты)’.

Аббревиация. Под аббревиацией понимают сложение усеченных основ или усеченных и полных основ. Данный способ словообразования не является частотным, однако встречается среди используемых моделей в камфрангле. J.-P. Kouega [6, с. 519] описывает использование аббревиатуры *BEPC* от фр. *brevet d'études du premier cycle* (‘первый аттестат в школьном цикле образования Камеруна’), которая в камфрангле трансформировалась до *beps*.

Метатеза. Использование метатезы (взаимной перестановки звуков или слогов) характерно для многих молодежных жаргонов, поскольку делает некоторые слова неузнаваемыми для непосвященных, что соотносится с идеей «тайного языка». Так, например, в камфрангле встречаем: *réfré* от фр. *frère* (‘брат’), *répé* от фр. *père* (‘отец’), *rémé* от фр. *mère* (‘мать’) и т.д.

Редупликация. Данное явление довольно часто встречается в камфрангле. Состоит оно в повторении корня, основы или слова, однако отнесение редупликации к отдельному способу словообразования остаётся дискуссионным вопросом современной дериватологии. Редупликации могут подвергаться заимствования из многочисленных камерунских языков, пиджин-инглиш, или же удвоение может происходить во французских лексических единицах: кфа *paуо paуо* (‘тихо, нежно’), кфа *longo-longo* (‘длинный’), кфа *penya-penya* (‘новый’), кфа *villakonkon* (‘житель деревни»), кфа *là-là-là* (‘сразу же’) и т.д. [6, с. 523].

Наличие большого количества неологизмов является характерной чертой данного социокода. Исследование показало, что источниками неологизмов могут являться такие словообразовательные средства, как деривация, словосложение, редукция, аббревиация и редупликация. Все эти средства содействуют языкотворческой деятельности и расширяют свободу выражения камерунской молодежи. Созданный гибридный код стал тайным языком или жаргоном, с помощью которого представители молодого поколения могут противопоставлять себя старшему поколению, а также камерунской элите, относящей себя к избранным франкофонного мира.

Список литературы

1. Багана Ж., Хапилина Е.В., Блажевич Ю.С. Английские заимствования в территориальных вариантах французского языка Африки: монография. М.: ИНФРА-М, 2014. 106 с.
2. Ameur M. Emprunt et créativité lexicale en berbère : traitement en situation d'aménagement linguistique : thèse de Doctorat d'Etat. Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fès., 2007. 369 p.
3. Feral C. de Décrire un parler jeune : le cas du camfranglais (Cameroun) // Le français en Afrique, 2006, N°21, pp. 257-266.
4. Féral C. de Pidgin-English du Cameroun : description linguistique et sociolinguistique. Paris, Peeters/Selaf, 1989. 208 p.
5. Féral C. de Créolisation d'un parler endogène : le cas du pidgin english au Cameroun // Études créoles, 1994, vol. XVII, N°1, pp. 50-67.
6. Kouega, J.-P. Word Formative Processes in Camfranglais // World Englishes, 2003, № 22(4), pp. 511-538.
7. Le Popoli – периодическое издание в Камеруне.
8. Manessy G. Wald, P. Plurilinguismes, normes, situations, stratégies. Paris, L'Harmattan, 1978. 285 p.
9. Mendo Zé G. Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun. Paris : ABC, 1992. 165 p.
10. Ntsobe A.-M., Biloa E., Echu, G. Le camfranglais : quelle parlure ? Étude linguistique et sociolinguistique. Frankfurt : Peter Lang, 2008.

Поступила в редакцию 15.05.18

UDC 81

J. Baghana, Doctor of Philological Sciences, Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia) (e-mail: baghana@yandex.ru)

Y.S. Blazhevich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia) (e-mail: blazhevich@bsu.edu.ru)

E.L. Kuksova, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia) (e-mail: kuksova@bsu.edu.ru)

ON THE PROBLEM OF WORD FORMATION PECULIARITIES OF THE SOCIOCODE "CAMFRANGLAIS"

The linguistic situation in Cameroon is of special interest to linguists as multilingualism in the republic is accompanied by exoglossic language policy, i.e. the use of European "imported" languages as official. In Cameroon English and French are two official languages. They are influenced by the new environment, resulting in new hybrid

varieties, such as the sociolect called "Camfranglais". The studies on the way the speakers use Camfranglais allow us to suppose that this code is woven into the fate of the French language in Cameroon and has its own niche in its "continuum". Camfranglais represents a linguistic subcode used for communication by Cameroon's urban youth. Despite many attempts to classify this code, it is difficult to determine whether this variety is a French subcode used in a particular communicative situation and on a specific topic, or a new independent language resulting from the interaction of languages in Cameroon. Its syntactic structure is calqued on French syntax, but inside the sentence some words are replaced by either English words that may be conjugated as in French, or by words borrowed from one of Cameroonian indigenous languages or Pidgin English that are the main source languages of Camfranglais. Abundant in neologisms, Camfranglais gives researchers rich material for study. This work aims at analyzing word-formation patterns and their productivity in creation of new words in Camfranglais and thus sheds light on the nature of hybrid codes and sociolects.

Key words: Cameroon, Camfranglais, word-building, neologism, sociolect, hybrid language.

For citation: Baghana J., Blazhevich Y.S., Kuksova E.L. On the problem of word formation peculiarities of the sociocode "Camfranglais". Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 6–11 (in Russ.).

References

1. Bagana Zh., Hapilina E.V., Blazhevich Yu.S. Anglijskie zaimstvovaniya v territorial'nyh variantah francuzskogo yazyka Afriki. Moscow, INFRA-M Publ., 2014. 106 p.

2. Ameer M. Emprunt et créativité lexicale en berbère: traitement en situation d'aménagement linguistique: thèse de Doctorat d'Etat. Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fès., 2007. 369 p.

3. Feral C. de Décrire un parler jeune : le cas du camfranglais (Cameroun). Le français en Afrique, 2006, no. 21, pp. 257-266.

4. Féral C. de Pidgin-English du Cameroun: description linguistique et sociolinguistique. Paris, Peeters/Selaf Publ., 1989. 208 p.

5. Féral C. de Créolisation d'un parler endogène : le cas du pidgin english au

Cameroun. Études créoles, 1994, vol. XVII, no.°1, pp. 50-67.

6. Kouega, J.-P. Word Formative Processes in Camfranglais. World Englishes, 2003, no. 22(4), pp. 511-538.

7. Le Popoli – periodicheskoe izdanie v Kamerune.

8. Manessy G. Wald, P. Plurilinguismes, normes, situations, stratégies. Paris, L'Harmattan Publ., 1978. 285 p.

9. Mendo Zé G. Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun. Paris, ABC, Publ., 1992. 165 p.

10. Ntsobe A.-M., Biloa E., Echu, G. Le camfranglais: quelle parlure ? Étude linguistique et sociolinguistique. Frankfurt, Peter Lang Publ., 2008.

УДК 811.161.1'37

Е.А. Беспалова, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: kbespalova@yandex.ru)

ЯВЛЕНИЯ ДЕФРАЗЕОЛОГИЗАЦИИ В ПУБЛИЦИСТИКЕ Е.И. НОСОВА

Речевое употребление лексических и фразеологических единиц (ФЕ) неразрывно связано с теми или иными модификациями в связи с необходимостью приспосабливаться к контексту.

Разные перевоплощения ФЕ в речи являются показателями реальной жизни фразеологизма, они дают представление о его речевых потенциях. Общие процессы развития языка отражаются в речи его носителей, в том числе и писателей, публицистов. Различные трансформации устойчивых сочетаний встречаются в жанрах, отличающихся выразительностью, эмоциональностью речи, помогают воздействовать на читателя.

Предметом нашего рассмотрения в данной статье являются явления дефразеологизации устойчивых оборотов в публицистике Е.И. Носова.

Дефразеологизация представляет собой предельную степень трансформации фразеологизма, при которой отсутствуют в контексте традиционная структура, постоянный лексический состав, обычные формы компонентов.

В данной статье рассмотрены наиболее типичные виды дефразеологизации в публицистике Е.И. Носова:

- 1) лексическая замена, ведущая к преобразованию внутреннего образа;*
- 2) контаминация ФЕ – объединение частей двух или более ФЕ, в результате которого может возникнуть новая ФЕ;*
- 3) переосмысление ФЕ;*
- 4) буквализация значения фразеологизма;*
- 5) окказиональные ФЕ, вычлененные из состава устойчивых сочетаний.*

Рассмотренные виды дефразеологизации могут сочетаться в одних и тех же примерах: так, лексическая замена зачастую сопровождается переосмыслением ФЕ или же буквализацией ее значения.

Дефразеологизация как вид трансформации ФЕ встречается в публицистике Е.И. Носова реже других преобразований (формально-грамматических и структурно-семантических), однако обороты, образованные таким путем, важны для понимания языковой картины мира автора, они представляют собой значимые культурные знаки, свернутые тексты, легко воссоздаваемые в сознании читателя.

Ключевые слова: фразеологическая единица, дефразеологизация, индивидуально-авторский оборот, окказиональное употребление, Е.И. Носов, публицистика.

Ссылка для цитирования: Беспалова Е.А. Явления дефразеологизации в публицистике Е.И. Носова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 12–22.

Ключевым положением современной лингвистики является идея об антропоцентричности языка, а важным направлением – изучение языка в действии, в условиях коммуникации, т.е. в живом употреблении.

Речевое употребление лексических и фразеологических единиц (ФЕ) неразрывно связано с теми или иными модификациями в связи с необходимостью приспосабливаться к контексту. Изучение подобных трансформаций в области фразеологии более наглядно, т.к. могут происходить не только формальные (например, изменение грамматических

форм компонентов), но и более существенные изменения в структуре, семантике, экспрессии, стилевой принадлежности фразеологизма.

Замечено, что разные перевоплощения ФЕ в речи являются показателями реальной жизни фразеологизма, они дают представление о его речевых потенциях, поэтому «изучение индивидуально-авторских модификаций ФЕ является необходимым для выявления особенностей их функционирования и тенденций их исторического развития и имеет большое значение для выявления объективных за-

кономерностей развития общезыковой фразеологической системы» [12, с. 6-7].

Общие процессы развития языка отражаются в речи его носителей, в том числе и писателей, публицистов. Фразеотворчество, находящее отражение в создаваемых ими произведениях, – это «не просто художественное новаторство, а закономерное проявление известной гибкости и динамичности, проявляющейся в живом употреблении фразеологических единиц» [4, с. 111].

Фразеологическая изменчивость является характерной приметой современной речи, зачастую она стилистически мотивирована в художественных и публицистических текстах. Окказиональное употребление языковых средств в авторском тексте – это «сознательное несоответствие кодифицированной норме, осуществленное в художественных целях» [9, с. 89]. Различные трансформации устойчивых сочетаний встречаются в жанрах, отличающихся выразительностью, эмоциональностью речи, помогают воздействовать на читателя.

Предметом нашего рассмотрения в данной статье являются явления дефразеологизации устойчивых оборотов в публицистике Е.И. Носова [1]. В процессе анализа фразеологического фонда публицистических текстов автора нами были выявлены 643 фразеологизма в 1070 употреблениях, среди них отмечено около 30 случаев дефразеологизации.

Во фразеологической науке на протяжении последних нескольких десятилетий разрабатывается терминология, отражающая процессы различного преобразования фразеологических единиц, но единой системы терминов еще нет. Это объясняет, с одной стороны, наличие различных номинаций одних и тех же процессов, а с другой – разное толкование одинаковых терминов. Понятие дефразеологизации отражает названную тенденцию.

На наш взгляд, на сегодняшний момент можно говорить о широком и узком понимании дефразеологизации. Примером первого является определение, предлагаемое И.Н. Куклиной: это «обобщающее понятие, составляющее оппозицию явлению фразеологизации и включающее в себя частные случаи приемов индивидуально-авторских преобразований ФЕ, структурно-семантических, прагматических модификаций» [10, с. 87] (в отличие от фразеологизации, которая понимается как процесс стабилизации и закрепления языковых комплексов в качестве устойчивых; в публицистике Е.И. Носова примером фразеологизации может служить сочетание *положить на стол*, употребляемое как профессиональный оборот при описании журналистской деятельности в значении ‘подготовить и сдать материалы’ и не фиксируемое современными словарями: «Вспоминается и тот момент, как перепугались издательские чиновники, когда Валентин Овечкин положил на их стол первые, дышащие жаром овечкинского сердца главы “Районных будней”» (Выступление на V съезде писателей РСФСР); «А утром материалы и снимки уже лежали на столе редактора» («Ради нескольких строчек в газете...»)). Исследователь в своей диссертации описывает дефразеологизацию как процесс дестабилизации, характеризующийся тенденцией к утрате фразеологической нормы, под которой понимает «закрепленное языковой практикой употребление ФЕ, принятое в данный период времени и осознанное как правильное и образцовое» [10, с. 88].

Иное понимание дефразеологизации находим в работах А.Г. Ломова и других исследователей. Согласно узкому пониманию, дефразеологизация представляет собой предельную степень трансформации фразеологизма, «при которой отсутствуют в контексте традиционная структура, постоянный лексический состав, обычные формы компонентов (Л.И. Рой-

зензон, А.И. Федоров, Л.А. Ивашко). Однако сохранившиеся элементы оборота, иногда и слова окружения позволяют реконструировать сам оборот» [11, с. 29]. ФЕ может разрушаться в результате деформации структуры, введения новых слов или сокращения компонентного состава, замены и морфологической перестройки компонентов, их последовательности. В процессе дефразеологизации происходит восстановление «в компонентах фразеологизма их генетических лексико-семантических свойств» [7, с. 254].

Для характеристики процесса трансформации ФЕ «в научной литературе используются термины: аллюзия, фразеологические осколки, конденсаты, разрушение, дефразеологизация, распад» [11, с. 29]. Трансформация подобного рода разрушает фразеологизм, т.к. он утрачивает свои характерные признаки, в частности, устойчивость и общеизвестность. Однако дефразеологизация не только ведет к распаду ФЕ, но и «питает активные процессы фразеологической деривации, способствуя обогащению лексической семантики» [7, с. 255]. На основе традиционной ФЕ участник коммуникации строит новую единицу, размывая закрепленное узусом значение и существующую внутреннюю форму. Такой индивидуально-авторский оборот уже не воспринимается читателем как воспроизводимый в готовом виде, ему знакомый, а значит, требует «допонимания», переосмысления вслед за автором. Подобное индивидуально-авторское фразеологическое образование обладает признаками окказионального слова, а именно: «принципиальной одноразовостью, творимостью, “первозданной конкретностью”, а также свойством передать уникальность речевой ситуации» [4, с. 111].

Исходя из узкого понимания дефразеологизации как высшей степени трансформации фразеологизма, рассмотрим

наиболее типичные виды дефразеологизации в публицистике Е.И. Носова.

I. Лексическая замена, ведущая к преобразованию внутреннего образа.

Во фразеологическом сочетании *видеть [наблюдать, убедиться и т.п.] воочию* компонент *воочию* имеет фразеологически связанное значение, его синтагматика ограничена глаголами, содержащими в значении сему зрительного восприятия. Замена же стержневого компонента на глагол с семой тактильной рецепции или созидания создает новую внутреннюю форму ФЕ: «Мне посчастливилось в бригаде добровольцев участвовать в прокладке семнадцатикилометровой ветки и тем самым воочию ощутить «прекрасный и яростный мир» народной стройки» (Текст выступления на церемонии вручения премии Андрея Платонова «Умное сердце»); «Пришел момент низко, сердечно и благодарно поклониться дорогому Александру Исаевичу, воочию воплотившему это чудо о воскрешении Лазаря» («С Вами говорит Солженицын...»). Наряду с такими индивидуально-авторскими преобразованиями в публицистике Е. Носова встречается узусный вариант, что свидетельствует об отношении автора к фразеологии как гибкому, пластичному языковому материалу: «Для этого надо было все воочию видеть, перенести и вынести самому» (Живое слово и ржавое железо).

Подобное употребление узусального и трансформированного устойчивого сочетания отмечаем и в отношении ФЕ *на первый взгляд* – *на первый слух*. Традиционно ФЕ содержит компонент, связанный со зрительным восприятием, что при этом не отражается напрямую на общем значении фразеологизма *на первый взгляд* ‘по первому впечатлению’ [15, с. 68] (если не учитывать, что обычно «встречают по одежке»): «Земля вокруг Реутца тоже на первый взгляд неброская» (Он любил эту землю). В индивидуально-авторском употреблении Е. Носова *взгляд* заменен

на слух, т.к. речь идет об устном высказывании, воспринимаемом человеком соответствующим органом чувств: «Один мудрец на вопрос, что такое счастье, ответил, что счастье – это быть искренним. Так неожиданно на первый слух!» (Миниатюры. О счастье).

Отталкиваясь от ФЕ *мерить на свой аршин* ‘судить о к.-л. или ч.-л. только по своим представлениям’ [15, с. 346], автор создает созвучный по форме оборот *переиначивать на свой аршин* с другим процессуальным значением – ‘переделять по-своему’, следовательно, мы имеем дело с новой ФЕ, а не с вариантом: «Новый прораб [Сталин] <...> принялся переиначивать ленинский план на свой аршин» (Что мы перестраиваем?).

В значении прецедентного высказывания *К нему не зарастет народная тропа* важным является указание на уже существующую, заслуженную великими деяниями память о ком-либо или о чем-либо, что будет всегда привлекать внимание людей. Но в статье «Мемуары и мемориалы» Е. Носов говорит о том, что нужно заложить символ такой памяти, поэтому меняется и семантика, и временная отнесенность глагольного компонента *не зарастет* (о том, что уже есть, помнится, не должно забываться, буквально *зарастать травой*, если люди не ходят) → *проторить* (о будущем, том, что должно возникнуть, буквально ‘сделать наезженным, хорошо знакомым людям’): «Вот бы и там, на Поньровских высотах, воздвигнуть мемориальный храм и проторить туда народные тропы для поклонения справедливости ради...» (Мемуары и мемориалы). Кроме предполагаемого истока прецедентности, в образованном автором обороте *проторить народные тропы* можно обнаружить следы контаминации: *проторить путь* (‘создать благоприятные условия для достижения ч.-л.’ [15, с. 531]) + *К нему не зарастет народная тропа*.

Автор трансформирует ФЕ *на грани жизни и смерти*, меняя само образное основание фразеологизма *грань* → *весы*, что отражается, на наш взгляд, на временной отнесенности фразеологизма: если *на грани жизни и смерти* означает ‘в критический момент’ [15, с. 148], т.е. содержит семы кратковременности и конкретного промежутка времени, то *на весах жизни и смерти* указывает на постоянность опасности смерти в таких условиях [3, с. 10]: «Особенно здесь, на передовой, где все – и человек, и каждый куст, и всякая пичуга – пребывает на весах жизни и смерти» (Фанфары и колокола).

Героиня очерка «На дальней станции сойду...» рассказывает о стремлении деревенской молодежи жить в городе, в связи с чем автор трансформирует ФЕ *одна нога здесь, другая там* и получает новый оборот с другим образным основанием и значением, развивающимся на базе буквального: «– Дак и сидела бы, ежели б и вы, молодые, из дому не бёгли. А то теперь одна нога в огороде, а другая – в городе».

Е.И. Носов, до начала писательского пути работавший журналистом газет «Семиреченская правда», «Молодая гвардия», во многих статьях пишет с любовью о людях своей профессии. В очерке «Ради нескольких строчек в газете...», посвященном журналистским будням, он создает на основе узусной ФЕ *пути господни неисповедимы* авторский вариант, отражающий скитальчество коллег по цеху и сочетающий фразеологическое значение с буквальным: «Воистину, пути газетчика неисповедимы!»

При сохранении общего фразеологического значения ‘признавать ч.-л. особенно важным’ в варианте ФЕ *ставить во главу угла – ставить во главе планов и надежд* – есть отголосок буквального значения, в нем конкретизируется, кто именно признается наиболее значимым: «Особенно теперь, в условиях пере-

стройки, в том числе, а может быть, и в первую очередь перестройки духовной, когда человек ставится во главе всех наших планов и надежд на лучшее будущее» (Жди ясного на завтра дня).

Как показывает материал, случаи возникновения нового фразеологизма в результате лексической замены немногочисленны в публицистике Е.И. Носова. Это и неудивительно, т.к. основной принцип бытования устойчивых сочетаний в речи носителей языка заключается в воспроизведении уже готовых формул.

II. Контаминация ФЕ, или «склейка» ФЕ [8, с. 42], представляет собой объединение частей двух или более ФЕ, в результате которого может возникнуть новая ФЕ [12, с. 30]. Это «объединение двух ФЕ в одну, совмещающую в себе различные денотативные семы» [6, с. 141]. Непременным условием контаминации выступает смысловая близость ФЕ.

В анализируемых текстах встречается контаминация ФЕ двух типов.

Первая разновидность контаминации представляет собой соединение частей двух ФЕ, не совпадающих по лексическому составу, но сходных по синтаксической структуре или функции. Этот тип контаминации наиболее широко представлен в публицистике Е.И. Носова.

Семантика ФЕ *отдавать последний долг* в случае объединения со значением устойчивого оборота [*выполнять, исполнять*] *воинский долг* корректируется контекстуально, пополняется конкретизирующей семой отношения к служению Отечеству: 'прощаться с умершими, присутствовать на их похоронах' [15, с. 418] + 'обязанность защищать Отечество, составная неотъемлемая часть национального, государственного и религиозного сознания' [5]. В очерке «Фанфары и колокола» Е. Носов рассказывает о том, как во время войны немцы хоронили каждого убитого солдата своей армии отдельно, «каждому ставили личный крест с начертанием всех данных о погибшем»,

русские «помнили эти ровные, отбитые по шнурку ряды надгробий и строгие шеренги березовых крестов» (хотя сами хоронили в братских могилах). Автор уважительно относится к тому, что считалось немецкой педантичностью, а на самом деле было проявлением уважения к погибшим. Индивидуально-авторским оборотом подчеркивается мысль о том, что похоронить погибшего на войне – такое же служение Отечеству, как и отдать за него жизнь: «А они стремились выполнить этот последний воинский долг перед павшими при любых обстоятельствах».

В значениях ФЕ *очертя голову* 'безрассудно смело, не думая о последствиях' [15, с. 425] и *горячая голова* 'пылкий, увлекающийся человек' [15, с. 137] есть объединяющая их сема опрометчивости, необдуманности действий, которая нагнетается в случае контаминации этих двух фразеологизмов. Такая трансформация ФЕ помогает Е. Носову точно описать стиль руководства страной Н.С. Хрущева: «Он был уже одержим, не слушал никаких резонов и очертя разгоряченную голову ринулся в рукопашную с быкомычащей Америкой, заведомо обрекая свою затею на провал и на дискредитацию неразвернутой экономики» (Что мы перестраиваем?). Отталкиваясь от узуальной *горячей головы*, автор использует однокорневой компонент *разгоряченный*, показывает возбужденность, взбудораженность политика в этой исторический момент, что, несомненно, влияло на принятие государственных решений.

Компонент *куда*, соотносимый с наречием, встречается в диалектных фразеологизмах *куда девать* 'вполне достаточно', *нет куда* 'некуда', *куда ни попало* 'куда попало', *куда тебе* 'очень хорошо', *куда ты* 'невозможно, недоступно' и др. [14, с. 395-396]. Входит он и в состав диалектной ФЕ *куда с добром* 'очень хорошо, хороший' [14, с. 395], которую Е. Носов объединяет с разговорным (но не

областным) устойчивым сочетанием с *лихвой* 'с избытком' [15, с. 328]. *Лихва* – слово старославянского происхождения, в русском языке употреблявшееся в значении 'прибыль, процент, обычно чрезмерные, с отданного взаймы', а в диалектах обозначавшее 'проценты' [17, с. 98-99]. Получившийся индивидуально-авторский оборот имеет структуру, характерную для диалектного фразеологизма, сейчас не продуктивную (формула *куда с ...*), и обновленное за счет компонента *лихва* (тоже малоупотребительно) содержание, дополнившееся количественной характеристикой: «*В ихнем, фермерском, закроме тонны кукурузного зерна на каждую дойную и убойную голову в год. Куда с лихвой!*» (Что мы перестраиваем?).

В миниатюре «Главный лакмус» отмечаем употребление оборота *сброшены с чаши весов*, представляющего собой контаминацию устойчивых сочетаний *сбрасывать со счетов* и *скидывать с чаши весов*: «*Разумеется, идейное содержание творчества, его общественная полезность не могут быть сброшены с чаши весов*». В узусе эти фразеологизмы имеют схожее значение невнимания к какому-либо предмету, но различаются оттенками значений и стилистической принадлежностью: *сбрасывать со счетов* – разг., 'переставать воспринимать всерьез' [15, с. 558], *скидывать с чаши весов* – книжн., 'не брать в расчёт; не придавать значения кому-либо или чему-либо' [15, с. 581]. В приведенном контексте новый оборот получает книжную окраску.

Индивидуально-авторское употребление *избави и сохрани* отсылает читателя в двум устойчивым оборотам библейского происхождения, которые обычно употребляются самостоятельно – *избави бог, спаси и сохрани* – как предостережение от нежелательного в жизни человека. При их объединении это значение концентрируется, т.к. из каждого устойчивого оборота отобран глагольный компо-

нент, в котором и содержится основной смысл: «*И вдруг запахнет уже по всей стране той самой тяжкой гарью беды? Как говорится, избави и сохрани...*» (У толпы нет лица).

Фразеопотребление *ноги не несут* напоминает о бытовании в узусе двух устойчивых оборотов: *ноги <сами> несут* 'кто-либо идет быстро, стремительно, испытывая душевный подъем' [15, с. 392] и *ноги не держат* 'кто-либо от усталости, болезни, слабости еле стоит на ногах' [15, с. 391-392]. Получившийся оборот семантически близок второму фразеологизму, хотя и отсылает нас, вероятно, к тому, что ранее *ноги несли*, т.е. человек двигался до этого очень быстро: «*...приходит момент, когда ноги и глаза уже отказывают: ноги не несут, а взгляд начинает скользить по поверхности...*» (Дорога к дому).

Ко второй разновидности контаминации относятся примеры распространения части ФЕ «путем замены ее самостоятельной фразеологической единицей» [2, с. 40-41]. Примером названного типа трансформации ФЕ является рассмотренный выше оборот *проторить народные тропы*.

Таким, образом, контаминация является продуктивным способом образования новых фразеологических оборотов в публицистике Е.И. Носова, при котором индивидуально-авторские фразеологизмы чаще образуются автором за счет разрушения традиционного лексического состава ФЕ, расширения ее структуры и семантического объема, а типичным способом контаминации выступает объединение двух фразеологизмов.

III. Переосмысление ФЕ – это «коренное преобразование смыслового ядра, «семантического стержня» ФЕ, полное изменение её смыслового содержания» [12, с. 17]. Этот вид трансформации касается нескольких фразеологических оборотов в анализируемых текстах.

В речи «Жди ясного на завтра дня», произнесенной на открытии Фетовских чтений, Е.И. Носов рассуждает об оскудении нашей культуры, пренебрежении традициями, отречении от истинных национальных ценностей и в этом контексте переосмысливает ФЕ *с чужого голоса* 'не самостоятельно; в зависимости от ч.-л. мнения, убеждения (говорить, жить и т.п.)' [15, с. 141], употребляя ее в значении 'на иностранном языке': «*Готовый хлеб, готовые (иногда с чужого голоса) песни, всегда готовый к услугам экран телевизора и многое другое, изготовленное на массовом конвейере, – все это и есть приметы потребительства в сфере культуры*».

Продолжая сопоставление всего национального, коренного, русского с чужим, заимствованным, не до конца понятым, автор переосмысливает и другой фразеологизм – *держат рот на замке*. В узусе эта ФЕ употребляется в значении 'молчать, не вступать в разговор, чтобы не сказать лишнего', автор же вкладывает в нее более широкое значение, подчеркивает такие русские национальные черты, как открытость, наивность, болтливость, которые нельзя скрыть молодому деревенскому жителю, даже одетому на западный манер: «*Со стороны все это выглядело презабавно, поскольку феминоподобные кудри, позаимствованные у зарубежных киноэкранных сердцеедов, никак не сочетались с простенькими и наивными лицами среднерусской деревенщины, которая пока еще и рта не умеет держать взаперти, а так и пялится на весь этот взбудораженный энтеэровский мир с удивленно распахнутым зевом. Этаким д'Арганьян из Лобазовки!*» (На дальней станции сойду...) Помимо переосмысления, здесь наблюдается замена компонентов *на замке* → *взаперти*, что практически не сказывается на внутреннем образе ФЕ, т.к. положение *взаперти* предполагает закрытость помещения и, скорее всего, наличие замка.

Примеры переосмысления ФЕ встречаются в публицистических текстах Е. Носова редко, однако и они являются приметой идиостиля автора.

IV. Буквализация значения – это такой вид преобразования ФЕ, при котором «исходное, прямое значение сочетания, представляющее собой образную основу ФЕ, не только актуализируется, но выступает на первый план, часто противопоставляясь фразеологическому значению оборота» [12, с. 20].

Прецедентное высказывание *быть или не быть* имеет в языке статус фразеологизма, означающего колебания в решении важного вопроса [15, с. 54]. Эта сема неопределенности содержится и в прямом, буквальном значении выражения, в котором и употребляет его Е. Носов дважды: «*Этому дню предшествовали целые месяцы горячих словопрений, перепалок, взаимных наскоков, волевых давлений и безвольных отмалчиваний: быть или не быть Фетовским чтениям, быть или не быть Воробьевке в роли литературно-ландшафтного памятника?*» (Неугасимо стремление к красоте).

ФЕ *живая душа* традиционно употребляется в одном из двух значений: для обозначения живого существа или для названия таких качеств, как сочувствие, отзывчивость, проявление участия (*Иван – живая душа*) [15, с. 205]. Фразеопотребление Е. Носова актуализирует представления человека о живой душе, отзывчивой на чужую радость или горе, сопереживающей, сочувствующей, или, наоборот, душе неживой, уже не способной на это: «*Для такой вот последней стариковской прихоти и везут из ближайшей уцелевшей церкви выносное распятие, которое предписано перевозить и переносить в общественных местах, подобно всяким ранящим предметам, завернутым в мешок, дабы своей обнаженностью не царапать живые души*» (На дальней станции сойду...)

Известно, что важную в истории Великой Отечественной войны битву назвали Курской дугой, т.к. на линии советско-германского фронта между городами Орёл и Белгород образовался огромный выступ, напоминающий натянутый лук и послуживший Е. Носову основой для развертывания метафоры: *«Отталкиваясь от Белгорода и Орла, панцирные тевтоны замыслили сломить натянутый лук, тетиву которого держал в своих руках древний и мужественный Курск, воспетый еще в “Слове о полку...”»* (Мемуары и мемориалы). В целом перед нами метафора, а содержащийся в ней фразеологизм *держат в руках* употреблен в буквальном значении: Курск *держит в руках* тетиву лука.

Прием буквализации, на наш взгляд, позволяет автору наглядно продемонстрировать внутренний образ, лежащий в основе фразеологизма и стершийся со временем, и оживить сочетание, хотя оно и теряет при этом фразеологическое значение.

V. Окказиональные ФЕ, вычлененные из состава устойчивых сочетаний. Особый вид трансформаций ФЕ представляют собой фразеологические фрагменты, выделенные из состава устойчивой фразы. А.М. Мелерович называет такие единицы отфразеологическими образами-символами и относит к ним единицы двух видов.

Первый вид отфразеологических единиц представлен «окказиональными ФЕ, дериватами ФЕ языка» [13, с. 16]. В публицистике Е. Носова этот тип представлен окказиональными оборотами *главный лакмус, карающие громы и молнии, синяки и шишки*.

Общепринятый фразеологизм *лакмусовая бумага* служит для обозначения способа безошибочной проверки ч.-л., т.к. *лакмус* – это краска, используемая в химии для точного определения кислотности. На основе традиционной ФЕ и закрепленного за ней значения Е.И. Носов

образует авторский оборот *главный лакмус*, который использует дважды – в названии миниатюры и ее тексте для обозначения настоящего мастерства писателя: *«И все же – как написана книга – вот главный лакмус»* (Миниатюры. Главный лакмус).

Другой дериват *карающие громы и молнии* образован автором от устойчивого сочетания *метать громы и молнии* ‘распекать, отчитывать к.-л. (чаще без достаточного основания)’ [15, с. 350]. В окказиональном обороте усилено значение наказания: *карать* – ‘жестоко наказывать’, причем чаще всего преступников. Видимо, так может относиться к своему народу деспот, единовластно правящий централизованным государством, устройство которого напоминает пирамиду: *«Этажи, постепенно сужаясь, под конец образуют сиятельную вершину, на которой остается лишь тот, от кого исходит живительная благодать и карающие громы и молнии»* (Что мы переосмысливаем?).

В узусе компонент *шишки* входит в состав устойчивого сочетания *шишки валяются на голову* ‘о множестве неприятностей, бедствий, обрушившихся на к.-л.’ [15, с. 710], известна также поговорка *На бедного Макара и шишки валяются* с подобным значением. На основе сложившегося в нашей культуре образа автор создает окказиональное выражение *синяки и шишки*, встречающееся в его выступлениях трижды, что свидетельствует о сознательном введении этой единицы в индивидуальный фразеологический арсенал: *«Василий Песков из-за недостатка места не сказал, но я знаю, как этот мужественный писатель, Гавриил Троепольский, один сражался против неразумной кампанейщины на протяжении ряда лет и какие синяки и шишки получил он в этой неравной схватке»* (Выступление на IV съезде писателей РСФСР); *«А в общем, дорогие товарищи, во многих наших достижениях на сельскохозяй-*

ственных рубежах есть немалая писательская лепта – тех самых озабоченных буднями нашей деревни писателей, которые не глядели ни на какие синяки и шишки ради главного – блага нашего народа, благополучия нашего государства» (Выступление на IV съезде писателей РСФСР); «Так что писателей названного профиля украшают не только книжицы и книжки, но и не проходящие синяки и шишки» (Выступление на V съезде писателей РСФСР).

Второй разновидностью отфразеологических единиц являются «слова, вычлененные из состава ФЕ и переосмысленные на основе их значения или образованные на базе ФЕ» [13, с. 16-17]. В публицистике Е. Носова таким способом образована лексема *затридевятьземельный*. Она представляет собой дериват узуального фразеологизма *за тридевять земель*. В миниатюре публицистического характера «Июнь» и очерке «На дальней станции сойду...» встречается прилагательное *затридевятьземельный*, образованное от ФЕ *за тридевять земель*: «Где-то, в затридевятьземельной дали, у самого края, уже невнятно синеющие взгорья как бы и сами начинают отрываться от земной тверди, обращаясь в призрачное скопище облаков».

Рассмотренные виды дефразеологизации могут сочетаться в одних и тех же примерах: так, лексическая замена зачастую сопровождается переосмыслением ФЕ или же буквализацией ее значения.

Дефразеологизация как вид трансформации ФЕ встречается в публицистике Е.И. Носова реже других преобразований (формально-грамматических и структурно-семантических), однако обороты, образованные таким путем, важны для понимания языковой картины мира автора, они представляют собой значимые культурные знаки, свернутые тексты, легко воссоздаваемые в сознании читателя.

Список литературы

1. Носов Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Русский путь, 2005.
2. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. Л.: Наука, 1970. 264 с.
3. Беспалова Е.А. Фразеологизмы-маркеры публицистики Е.И. Носова (на материале текстов военной тематики) // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы V Международной конференции / Р.К. Боженкова (научн. ред.) [и др.]. Курск, 2016. С. 6-15.
4. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц (на материале советского фельетона). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 175 с.
5. Воинский долг. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/russian_history/9721
6. Гашева Л.П. Процессы неофразеологизации в русской поэзии // Фразеология и миропонимание народа: материалы Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Фразеология и межкультурная коммуникация. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. С. 137-142.
7. Жуков А.В. Явление дефразеологизации в русском языке // Семантика языковых единиц: доклады VI Международной конференции. М.: СпортАкадемПресс, 1998. С. 254-256.
8. Каде Т.Х. Потенциал русской фразеологической системы и ее внутренние источники // Фразеология и миропонимание народа: материалы Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Фразеологическая картина мира. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. С. 40-45.
9. Климас И.С. Оказиональное слово в разных языковых стратах // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 3 (23). Т. 2. С. 87-94.
10. Куклина И.Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке со-

временной прессы: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 251 с.

11. Ломов А.Г. Фразеология в творческой лаборатории писателя (на материале драматических произведений А.Н. Островского): автореф. дис. ... д-р филол. наук. Орел, 1998. 42 с.

12. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Введение. Как пользоваться словарем // Фразеологизмы в русской речи: словарь. М.: Русские словари, Астрель, 2001. С. 3-45.

13. Мелерович А.М. Концептообразующее функционирование отфразеологических символов и система их фиксации в словаре «Фразеологизмы в русской речи» // Проблемы фразеологической и лексической семантики: материалы Международной научной конференции (Ко-

строма, 18-20 марта 2004 г.). М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2004. С. 16-21.

14. Словарь русских народных говоров. Вып. 15 (кортусы – куделюшки). Л.: Наука, 1979. 400 с.

15. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А.И. Федоров. М.: Издательство АСТ, 2001. 720 с.

16. Шевелева И.А. Индивидуально-авторские преобразования фразеологических единиц (на материале английских драматических произведений XVIII и XX веков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2017. 172 с.

17. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 15. М.: Наука, 1988. 264 с.

Поступила в редакцию 23.05.18

UDC 811.161.1'37

E. A. Bespalova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: kbespalova@yandex.ru)

THE PHENOMENA OF DEPHRASEOLOGISATION IN JOURNALISM OF E.I. NOSOV

Speech use of the lexical and phraseological units (PU) is inseparably linked with the certain modifications due to the need to adapt to the context.

Different transformations of PU in speech are the indicators of real life of phraseologism, they represent an idea of its speech potentials. The general processes of language development are reflected in the speech of writers and publicists. We meet various transformations of sustainable combinations in genres, which differ in expressiveness, emotionality of speech and help to influence the reader.

The subject of our consideration in this article is the phenomena of dephraseologisation of sustainable expressions in E.I. Nosov's journalism.

Dephraseologisation represents the maximum degree of transformation of the idiom, which doesn't have traditional structure, constant vocabulary and regular forms of components.

The most typical types of dephraseologisation in of E.I. Nosov's journalism considered in this article:

1) lexical replacement, leading to the transformation of the internal representation;
2) contamination of PU – integration of two or more parts of idioms, as a result of which a new PU may be formed;

3) rethinking of PU;

4) literalization of the meaning of PU;

5) occasional PU, isolated from the composition of sustainable combinations.

The considered types of dephraseologisation can be combined in the same examples: thus, lexical replacement is often accompanied by rethinking of the PU or by the literalization of its meaning.

Dephraseologisation as a kind of transformation of the PU is found in the journalism of E.I. Nosov less frequently than other transformations (formal grammatical and structural-semantic), but idioms formed in this way are important for understanding the author's world view; they represent significant cultural signs, folded texts, which can be easily recreated in the reader's mind.

Key words: phraseological unit, dephraseologisation, the author's individual phrase, occasional use, E.I. Nosov, journalism.

For citation: Беспалова Е. А. The phenomena of dephraseologisation in journalism of E.I. Nosov. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), 12–22 pp. (in Russ.).

References

1. Nosov E.I. Sobranie sochinenij. Moscow, Russkij put' Publ., 2005.
2. Babkin A.M. Russkaya frazeologiya, ee razvitie i istochniki. Leningrad, Nauka Publ., 1970. 264 p.
3. Беспалова Е.А. Фраzeологизмы-маркеры публицистики Е.И. Носова (на материале текстов военной тематики). Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик. Материалы V Международной конференции. Kursk, 2016, pp. 6-15.
4. Vakurov V.N. Osnovy stilistiki frazeologicheskikh edinic (na materiale sovetskogo fel'etona). Moscow, 1983. 175 p.
5. Voinskij dolg. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/russian_history/9721.
6. Gasheva L.P. Processy neofrazeologizatsii v russkoj poehzii. Frazeologiya i miroponimanie naroda. Materialy Mezhdunar. nauch. konf. pt. 2. Frazeologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Tula, 2002, pp. 137–142.
7. Zhukov A.V. Yavlenie defrazeologizatsii v russkom yazyke. Semantika yazykovykh edinic. Doklady VI Mezhdunarodnoj konferencii. Moscow, SportAkadem-Press Publ., 1998, pp. 254-256.
8. Kade T.H. Potencial russkoj frazeologicheskoy sistemy i ee vnutrennie istochniki. Frazeologiya i miroponimanie naroda. Materialy Mezhdunar. nauch. konf. pt. 1. Frazeologicheskaya kartina mira. Tula, 2002, pp. 40-45.
9. Klimas I.S. Okkazional'noe slovo v raznykh yazykovykh stratah. Uchenye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012, no. 3 (23), vol. 2, pp. 87-94.
10. Kuklina I.N. Yavleniya frazeologizatsii i defrazeologizatsii v yazyke sovremennoj pressy. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2006. 251 p.
11. Lomov A.G. Frazeologiya v tvorcheskoj laboratorii pisatelya (na materiale dramaticheskikh proizvedenij A.N. Ostrovskogo). Avtoref. diss. d-r filol. nauk. Orel, 1998. 42 p.
12. Melerovich A.M., Mokienko V.M. Vvedenie. Kak pol'zovat'sya slovarom. Frazeologizmy v russkoj rechi. Slovar'. Moscow, Russkie slovari Astrel' Publ., 2001, pp. 3-45.
13. Melerovich A.M. Konceptoobrazuyushchee funkcionirovanie ofrazeologicheskikh simvolov i sistema ih fiksatsii v slovare «Frazeologizmy v russkoj rechi». Problemy frazeologicheskoy i leksicheskoy semantiki. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Kostroma, 18-20 marta 2004 g.). Moscow, ITI TEKHNologii Publ., 2004, pp. 16-21.
14. Slovar' russkikh narodnykh govorov. is 15 (kortusy – kudelyushki). Leningrad, Nauka Publ., 1979. 400 p.
15. Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. Moscow, Izdatel'stvo AST Publ., 2001. 720 p.
16. Sheveleva I.A. Individual'no-avtorskie preobrazovaniya frazeologicheskikh edinic (na materiale anglijskikh dramaticheskikh proizvedenij XVIII i XX vekov). Diss. kand. filol. nauk. Orel, 2017. 172 s.
17. EHtimologicheskij slovar' slavyanskikh yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond, is 15. Moscow, Nauka Publ., 1988. 264 p.

УДК 821.111(44) +821.111 (73)

Л.Н. Казакова, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: l_kazakova@mail.ru)

ПОД МАСКОЙ СМЕХА: М. БАРБЕРИ «ЭЛЕГАНТНОСТЬ ЕЖИКА» (L'ELEGANCE DU HERISSON) (2006) – Д. ИГАН «ВРЕМЯ СМЕЁТСЯ ПОСЛЕДНИМ» (A VISIT FROM THE GOON SQUAD) (2010)

В статье проводится сопоставительный анализ комических приёмов и особенностей повествования в романах американской писательницы Дженифер Иган «Время смеётся последним», («A Visit from the Goon Squad», 2010) и французенки Мюриэль Барбери «Элегантность Ёжика» (L'Élegance du hérisson, 2006).

Природа комических явлений в литературе сложна и неоднородна. Юмору может быть свойственны как ироничность, доходящая до скептицизма и пародии, бурлеска или буффонады, так и рефлексия, трагизм, философичность в оценке действительности, что позволяет проследить в художественном пространстве одного произведения традиции различных тенденций и жанров.

Явления межкультурной диффузии обуславливают актуальность применения для компаративного исследования методик диахронического и синхронического анализа. Сопоставление особенностей поэтики романа Д. Иган с произведениями американского «чёрного юмориста» К. Кизи и современной французской писательницы М. Барбери, развивающей жанр интеллектуально-иронического романа, позволяет глубже и детальнее изучить тенденции современной прозы.

Явление «чёрного юмора» зарождалось на пересечении кросскультурных тенденций, окончательно оформившись в качестве американского феномена. В литературе XXI века традиции «чёрного юмора» развиваются в произведениях писателей разных стран, свидетельствуя о продуктивности сочетания иронической шутки с философским обобщением, комизма и трагизма, иронии и саморефлексии при создании новых художественных реальностей.

Анализ нарративных стратегий позволяет выделить иронию в качестве ключевого комического приёма в рассматриваемых художественных пространствах. При этом ирония окрашена то романтически идеалистическим пафосом, то скепсисом или сарказмом. В поэтике романа Д. Иган философичность и скептицизм порой сочетаются с простовато-лукавым народным юмором, близким к стилю О'Генри. Роман становится метафорой Нью-Йорка, жители которого умеют скрывать страхи и боли под маской вежливой улыбки, саркастической усмешки или насмешливой шутки. В книге Барбери традиции «чёрного юмора» выражены трагическим компонентом: суицидальной формой протеста девочки подростка Паломы против равнодушия взрослых, трагическим финалом. Осмысление жизни через трагизм, герой-жертва, стремящийся изменить жизнь к лучшему, скептицизм и метафоричность восприятия реальности, характерные для «чёрного юмора», нашли продолжение в современном литературном процессе, что обуславливает актуальность темы исследования.

Ключевые слова: межкультурная диффузия, метафора, ирония, «чёрный юмор», гротеск.

Ссылка для цитирования: Казакова Л.Н. Под маской смеха: М. Барбери «Элегантность Ёжика» (L'elegance du herisson) (2006) – Д. Иган «Время смеётся последним» (A Visit from the Goon Squad) (2010) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 23–31.

В кросскультурном пространстве современной литературы активно развивается женский иронический роман. Ирония, выраженная ситуацией или словом, является приёмом комического повествования, что позволяет рассматривать интеллектуально-иронический роман в контексте комического. Л. Карасёв называет смех «способом оценки существующего зла» [8, с. 5], подчёркивая уникальность и многоаспектность смеха. Кроме того, смех был и остаётся проявлением позитивных эмоций, выражением радости и счастья. Амбивалентность природы смеха обуславливает многообразие комических приёмов в литературе, их продуктивность

для формирования множественных ассоциаций и подтекстовых смыслов: сатира и юмор, карикатура и пародия. Комическое повествование восходит к произведениям Рабле и Свифта, О'Генри, Салтыкова-Щедрина, Чехова и Аверченко, Диккенса и Твена. В середине XX века в американской литературе сформировалось движение «чёрных юмористов», объединившее блестящих писателей, среди которых получившие мировую известность К. Кизи и К. Воннегут, Дж. Хеллер и Т. Пичон.

Термин «чёрный юмор» (фр. *humour noir*) французского происхождения, встречается у символиста Ж. Гюисманса

ещё в 1880-е годы. В практику литературоведения термин был введён А. Бретонем, составившим «Антологию чёрного юмора» (1939). Бретон применил термин для характеристики комического повествования особой природы, прослеживая истоки «чёрного юмора» в литературе Просвещения, в произведениях Свифта, Вольтера, Стерна. Позже тенденция комического изображения «смеха сквозь слёзы» получает развитие в американской литературе. В работе известного критика М. Шульца «Чёрный юмор шестидесятых» (1973) рассказывается о том, что критик и прозаик Б. Фридмен в 1965 году объединил в сборнике под названием «Чёрный юмор» произведения, в которых гротескная форма изображения действительности сопровождалась авторской скептической оценкой. В сборник вошли произведения самого Фридмена, Набокова, Воннегута, Хеллера и других писателей [4]. Природа повествования «чёрных юмористов» отличается более сложной текстовой и подтекстовой структурой, метафоричностью, сочетанием трагизма и комизма, реального и ирреального, соединением разных видов вербальной иронии с гротеском, тем самым сочетая особенности философского и комического изображения

Классическим произведением чёрного юмора считают роман К. Кизи «Полет над гнездом кукушки» (1962). «Чёрный юмор» называют предтечей постмодернизма, поскольку в его контексте получили развитие основные принципы нового эстетического направления. Это касается, например, *принципа децентрации* авторской концепции, когда однозначное толкование содержания произведения, единый смысловой стержень размываются. Кроме того, для постмодернистской литературы характерна тенденция творческого перелицевания или же «реконструирования» объективной реальности, когда субъективированная «картина мира» превалирует.

Американские критики нередко именovali «чёрный юмор» абсурдизмом,

хотя эти явления имеют разную природу и схожи скорее в скептическом отношении к реальности, в тяготении к гротескным формам изображения. В 1964 году Дж. Вальдмейер, сравнивает роман *Catch-22* Дж. Хеллера (1961) с *One flew over the cuckoo's nest* К. Кизи (1962) и приходит к выводу, что «первым по истине удачным опытом абсурдистского романа» является именно произведение Кизи. Роман Хеллера исследователь называет «неудачной попыткой перехода в плоскость абсурда» [1, с. 55].

В романе Кизи события происходят в больнице для душевнобольных (“in mental hospital”) [6, р. 25], в «больном» мире, который становится метафорой мира здорового. В интервью 1971 года Кизи сказал, что его роман «воссоздает реальных людей и доподлинные ситуации», хотя написан так, чтобы «исключить даже возможность мысли о достоверности» [10]. Центральные персонажи Бромден, Макмерфи и старшая сестра больницы воплощают антагонистические модели жизни Америки шестидесятых. В романе Кизи достоверность постоянно граничит с вымыслом. Знакомя новичка Макмерфи с порядками в лечебнице, один из пациентов скажет: «Все мы тут кролики разных возрастов и категорий и скачем – прыг-скок – по стране Уолта Диснея» [9, с. 45]. В оригинальном тексте романа эта цитата акцентирует внимание на гротескной, доведённой до абсурда форме изображения: «Подобно миру мультяшек, где фигуры плоские, четко очерченные чёрным, прыгающие сквозь какой-то глупый сюжет, который мог быть достаточно смешным, если бы в центре его не были мультипликационные фигуры, сделанные из реальных парней» [9, с. 31].

Дженнифер Иган (р.1962) была замечена критикой после её первого романа «Невидимый цирк» (1995). Третья книга «Цитадель» (2006) стала бестселлером, а последняя принесла писательнице мировую известность и Пулитцеровскую премию, самую престижную литературную награду США.

В романе «Время смеётся последним» события перемещаются из прошлого (середина 70-х) в будущее, в двадцатые годы XXI века. Книга состоит из 12 глав, структурирована по принципу пластинки со сторонами А и Б. События каждой главы связаны со своим героем, как будто отдельный трек в единой записи. Постепенно все герои оказываются знакомы, эпизодические персонажи через двадцать оказываются главными. Для большинства из них буйная молодость отзывается старческой импотенцией и слабоумием.

Центральный персонаж романа Иган – хрупкая девушка, рыжая веснушчатая Саша: *Sasha had "high cheekbones and narrow green eyes, wavy hair that tanged from reddish to purplish depending on the months"* [4, p. 27]. Девушка тяжело взрослеет, страдает от kleptomании и непреодолимого влечения к рок-звездам, с трудом заканчивает университет и становится помощником успешного продюсера, но вновь срывается, не в силах преодолеть пагубное пристрастие к воровству. В портретных характеристиках персонажей романа улыбка и смех часто оказываются ширмой. Например, Бенни наблюдает за Сашей: *"She was smiling at Chris, but Bennie detected worry somewhere in the smile"* [4, p. 27]. Неловкая улыбка становится «визитной карточкой» персонажа.

Характерным комическим приемом, наряду с пародией и иронией, является карикатура, ироническое преувеличение одной детали в портрете персонажа: «В угловой полукруглой кабинке нас встречает широкая улыбка, все зубы наружу, – Лу» [6, с.24]; «Тело у Минди тонкое, гибкое, – кажется, в замочную скважину проскользнет, если надо» [6, с.35]. Почти все персонажи описаны с ироническим выделением какой-то одной детали их внешности: «у молодого Бенни «светло-коричневая кожа, офигенно красивые глаза, а ирокез черный и блестящий, как винил, на котором еще ничего не записано» [6, с. 20]. Карикатурно оформлены и наблюдения за приметами времени: лучшая песня группы «Дилды» называется

«Ни хрена». Проходит время, «семидесятые заканчиваются. Хиппи постарели и попрошайничают теперь в Сан-Франциско на каждом углу: глаза выцветшие, патлы спутанные, мозги ссохлись от кислоты. И подошвы на босых ногах – как на ботинках, такие же черные и толстые» [6, с. 20]. Большинство персонажей окарикатурены ещё и описательно, в смысле нарочитой акцентации на их неумении аналитически мыслить, определить, что именно является злом, а что истиной. Этот выбор долго не может сделать и Саша, её попытки анализа ситуаций представлены в виде диаграмм и схем, интегрированных в повествование.

Творческий метод Иган критики относят к пост-постмодернизму, её история трагикомична, затеяна и развивается «на грани игры»: «Времена меняются, вместе с ними меняются стили и направления в музыке. На смену оборванным панкам приходят аккуратные молодые люди, которые не орут, не устраивают оргии, но тщательно выстраивают новый мир» [6, с. 217]. Нарочитый оптимизм финала, некоторая поверхностность и схематичность концепции определяют не самые удачные стороны романа, но в то же время вполне органичны для основанного на карикатуре и иронии художественного пространства романа Иган.

Повествование динамично и экспрессивно, наполнено внутренним нервом, беззастенчиво изображая персонажей в неловких или стрессовых ситуациях, когда смех превращается в маску, скрывающую страх или слёзы: «Тут в Нью-Йорке хоть сдохни, все равно не поймешь про человека, кто он такой. Все кругом не то что двуликие, а столикие какие-то» [6, с. 5], – произносит один из персонажей в первых сценах, подмечая своеобразие стремительно движущегося, изменчивого и жёстко регламентированного течения жизни в условиях мегаполиса. Бенни Салазар называет реальность современного мегаполиса «эстетическим холокостом» [4, с. 8]. Пассажирами в шумном вагоне мчащегося поезда чув-

ствуют себя персонажи, эхом звучит эта же мысль в песнях: *"I am the passenger, And I ride and I ride I ride through the city's back side I see the stars come out of the sky"*.

Рефреном звучит мысль о тщетности человеческих усилий в попытке не упустить время, о том, что в молодости каждый неминуемо проходит мимо важных вещей в погоне за сиюминутным, размениваясь на мелочи. Смена временных хронотопов иллюстрирует переоценку нравственных ценностей. Персонажи Иган постепенно осознают, что мудрость приходит к человеку слишком поздно, как и умение ценить время, прислушиваться к его урокам: «Когда я смотрю на маму, она мне улыбается. Каждый раз, всегда. А у самой в глазах усталость, впечатанная намертво» [6, с. 35]. Почти все персонажи первого плана – из мира музыки. Выбор сферы деятельности героев выражает иронию собственно автора, рассматривающего в романе контрастные понятия: смех настоящий и смех как маску, музыку как средство удовлетворения тщеславия и музыку как способ выражения эмоционального состояния: «Во мне что-то трескается, и из трещины вырывается рыдание, а из глаз текут слезы – только из тех двух, что на лице. Остальные закрыты» [6, с.21]. Закрытость людей трактуется как способ самосохранения, позволяющий безболезненно сменить маску, оставаясь «на плаву» в потоке времени.

Эпиграф к финальной главе романа Барбери отвечает на вопрос, на который пытаются ответить персонажи романа Иган: как не потерять себя во времени, не раствориться в безвременье, польстившись на ложные ценности и идеалы? Показательно и то, что в качестве эпиграфов к роману американки Иган взяты цитаты из произведения французского писателя марселя Пруста. Позиции Иган и Барбери близки в трактовке музыки, творчества как способа достичь гармонии, что прослеживается при сопоставительном анализе эпиграфов (табл. 1, 2).

Метафора времени является ключевой в художественных пространствах двух романов. В небольшой главе «Вне времени» в романе Барбери, Паломы, один из двух имплицитных нарраторов, рассуждает о силе эмоций, о состоянии восторга, позволяющем «выпасть из времени», как бы преодолев силы и законы природы. Умение «видеть сквозь время» оказывается важной и для большинства персонажей Иган недостижимой способностью. В повествовании Иган ирония разных оттенков, окрашенная то романтическим пафосом, то саркастическим, усиленная драматической коллизией ситуации, определяет основу повествования. Так происходит в сцене встречи двух музыкантов Бенни и Скотти: в молодости талантливый музыкант Скотти, поглощённый творчеством, не находит успеха в жизни, становится беззубым стариком, осознаёт, что «в последнее время всё в моей жизни, как бы это сказать, ссохлось. И сама она как бы ссохлась. С осени до весны я работаю уборщиком» [6, с. 37]. Но искренность и достоинство позволяют ему сбросить маску в диалоге с успешным продюсером Бенни, не блиставшим талантом в молодости, но сумевшим сориентироваться в потоке времени: «Здоровья и счастья тебе, брат, – сказал я и улыбнулся ему, в первый и единственный раз, просто чуть приоткрыл губы и слегка их растянул, что я вообще-то делаю очень редко, потому что у меня почти не осталось зубов, кроме передних, а передние как раз белые и крупные, так что эти черные дыры по бокам с обеих сторон – они всякий раз застают человека врасплох. У Бенни аж лицо вытянулось, когда он их увидел. И в ту же секунду я почувствовал себя сильным, будто невидимые весы в комнате Бенни вдруг качнулись и все атрибуты его силы – стол, вид из окна, парящий стул – все вдруг перешло ко мне. И Бенни тоже это почувствовал. Когда дело касается силы, люди сразу понимают, что к чему» [6, с. 42].

Таблица 1

Эпиграф к финальной главе романа М. Барбери «Элегантность ёжика»	Перевод Н. Малевич, М. Кожевниковой
Que faire face à jamais sinon chercher toujours dance quelques notes dérobées?	Что делать перед лицом «никогда»? Искать частицы «всегда» в музыкальной оправе.

Таблица 2

Эпиграфы к роману Д. Иган «Время смеётся последним»	Перевод Н. Калошиной
Poets claim that we recapture for a moment the self that we were long ago when we enter some house or garden we used to live in our youth. But these are most hazardous pilgrimages, which end as often in disappointment as in success. It is in ourselves that we should rather seek to find those fixed places, contemporaneous with different years. The unknown element of the lives of other people is like that of nature, which each fresh scientific discovery merely reduces but doesn't abolish. Marcel Proust <i>In search of lost time</i>	Поэты уверяют, будто, опять входя в дом, в сад, где протекала наша молодость, мы на миг становимся теми же, что и тогда. Паломничества эти очень опасны, они могут обрадовать нас, но и разочаровать. Края неменяющиеся – свидетелей былых времен – лучше всего искать в самих себе. Неведомое в жизни людей подобно неведомому в природе: каждое научное открытие заставляет его отступить, но не упраздняет его. Марсель Пруст «В поисках утраченного времени».

Ирония в повествовании принимает разные ипостаси: от насмешки до сарказма, обнажая внутренний стержень личности, превращая жертву в победителя, и, тем самым, выводя роман за рамки философии «чёрного юмора».

Из могущественного богача Бенни превращается в немощного, напуганного нищего: «Я вдыхал в себя уксусный запах его страха и не лопался со смеху, молчал»; за этой улыбкой по-прежнему таился страх: вдруг я его выследил затем только, чтобы забрать дары, которыми осыпала его жизнь» [6, с.31]. Нарратор постоянно балансирует «на грани», показывая относительность успеха-поражения, негативной и позитивной эмоции. Относительность счастья и отчаяния прослеживается в истории Саша, девушки, испытывающей эйфорию в моменты, ко-

гда она может украсть пусть даже какую-то мелочь вроде отвёртки. Для неё кража, присвоение чужой собственности – форма протеста против прошлого с ушедшим в раннем детстве отцом, позабывшем о дочери, а также способ доказать собственную неординарность: «Руки никогда её не подводили – будто для того и созданы, думала она иногда в первые эйфорические минуты» [6, с. 2]. Как ни парадоксально или даже абсурдно такое предположение, но это словно её триумф, как бы создаваемая её руками музыка, мгновения, в течение которых Саша ощущает своё могущество. Затем каждый раз следует нестерпимый стыд и походы к психотерапевту. Авторская стратегия ввода рассказчика, вызывающего ироническую усмешку у читателя, усиливает

трагикомический пафос, способствует формированию подтекстовых смыслов.

Типология образа Саши близка к рассказчику-простаку и неудачнику, например, из новелл О'Генри, над которым читатель время от времени ощущает своё превосходство. В отличие от нарратора в произведениях О'Генри Саша пытается анализировать свои ошибки и состояния, чтобы менять свою жизнь к лучшему. Присущий героине порок, стремление его преодолеть и свойственная образу самоирония сближает её образ с центральным персонажем романа французской писательницы М. Барбери (р. 1969) «Элегантность Ёжика» (*L'Élegance du hérisson*, 2006).

Роман М. Барбери, получивший ряд литературных премий, был впоследствии переведен на 31 язык, в 2009 году экранизирован. Лейтмотив повествования французской писательницы определяет проблема социальной адаптации мыслящего, но бедного человека в мегаполисе. Центральный персонаж – вдова Рене Мишель, 54-летняя «некрасивая, толстая, маленького роста», как она беспристрастно описывает себя. Рене в 12 лет бросила школу и стала домохозяйкой, в 17 вышла замуж. Работает в течение 20 лет консьержкой в элитном доме Парижа, живет одна, общаясь чаще с котом, чем с людьми. Её единственная отрада – чтение. Она буквально «проглатывает» книги и восторгается произведениями Л. Толстого. Второй повествователь, двенадцатилетняя Палом, живет в этом же элитном доме на пятом этаже с родителями и сестрой, которых она считает снобами. Девочка – вундеркинд, но скрывает свой ум, чтобы избежать исключения из школы. По мнению Паломы, консьержка «такая же простая, как и ёжик, но изысканная внутри» (англ. *“same simple refinement as the hedgehog”* [1, p. 5]).

Трагическая гибель Мишель в финале усиливает драматизм, определяя в качестве лейтмотива мотив ранимости, тонкости и подвижности психики ода-

ренного человека, проблеме адаптации и развития индивидуальности в современном социуме. В последнем монологе Мишель, обращенном к Паломе, отчетливо прослеживается осознание, что она нашла наконец, человека, перед которым могла бы снять маску: «У меня не было детей, так уж вышло. И я об этом никогда не горевала. Но если бы была у меня дочь, то только ты... Вдруг – озарение. Да, да, я вижу твоё личико, серьёзное и чистое, твои очки в розовой оправе... И у меня текут слёзы. Я плачу от радости про себя... Не знаю, что видят зеваки, склонившиеся надо мной. На душе у меня светит солнце» [5, с. 341].

Барбери и Иган с присущей женскому восприятию интуицией отразили характерный для нашего времени парадокс: приоткрываться опасно, хотя для живого отвратительно и неприемлемо прятаться за маской, тяжело жить среди масок. Те, кто находят в себе силы оставаться собой, как правило, не добиваются заметного благополучия. Наше время требует «многоликости» и закрытости, иначе не станешь успешным, будь хотя бы семи пядей во лбу. Общество ценит не ум, а способность адаптироваться, генерируя «лики»-маски, понятные для процветающих обитателей мегаполиса: «Париж – жёстко регламентированное высшее общество, где царит культ рационализма, картезианства, цивилизации. Как будет жить тут маленький Тео?» [5, с. 271]. С персонажами Кизи героев романа Барбери роднит сочетание элементов трагического и комического, критико-ироническое отношение к действительности, порой переходящее в скепсис, внимание к внутреннему миру талантливой самоучки, страдающей от несовершенства жизни, способной дойти до края и до крайности в своём протесте.

Тонкий по психологизму, порой удивляющий глубиной вскрываемых автором проблем роман Барбери нельзя безоговорочно отнести к «чёрному юмору». Продуктивная для создания подтекстовых ассоциаций ирония позволяет ав-

тору сменить комический пафос на трагический, показать разные смыслы явлений. Авторскую концепцию определяет задача убедить читателя замечать красоту окружающего мира, видеть глубину содержания под разными, порой не самыми изящными, формами. Смягчающие акценты комические ситуации и шутки, свойственная женскому восприятию утонченность авторских наблюдений и комментариев не соответствуют критериям прозы «чёрного юмора», но позволяют рассматривать роман в контексте иронической прозы, развивающей отдельные традиции повествовательной манеры «чёрного юмора».

Роман Иган отличается оптимистическим финалом, философским посылом о важности вовремя понять себя, свои цели и смысл своей жизни. Вовремя, то есть с наименьшим количеством потерь, которые неизбежны и воспоминание о которых вызывает необходимость «надевать» иронию, словно маску, даже оставаясь наедине с собой: «Сегодня плохой день, в такие дни солнце похоже на ощеренный рот» [5, с. 42]; «в такие дни я стараюсь не закрывать глаза надолго. Иначе будет весело», – говорит Саша [5, с. 41].

Оба романа относятся к жанру женского интеллектуально-иронического романа, сформировавшегося в кросскультурном пространстве литературы XXI столетия. Роднит художественные системы философичность в трактовке действительности, интерес авторов к морально-нравственным проблемам, разнообразие оттенков и приёмов выражения иронии.

Успех М. Барбери и Дж. Иган доказывает, что традиции комического повествования сегодня продолжают развивать женщины-романисты, синтезируя жанры, выходя за рамки общепринятых канонов. В романе Иган реализуется принцип пластичности жанровых форм, развивается гибридное повествование. Иронизируя над формалистской тенденцией рассматривать явления исключительно с точки зрения их структуры, собственно автор проводит структурный

анализ отдельных социальных явлений. Повествование при этом обретает характерные особенности когнитивного описания:

«*Структурная фиксация*: коллективная контекстуально обусловленная навязчивая идея, обеспечивающая временный стимул для жадности, соперничества или зависти»;

Структурная неудовлетворенность – возвращение к обстоятельствам, которые прежде казались благополучными, но после роскоши и приключений воспринимаются как невыносимые» [5, с. 27].

Интегрированные в текст романа Иган фрагменты научно-аналитического описания (диаграммы и таблицы) усложняют и размывают жанровую формулу. В то же время Иган, исследуя особенности мировосприятия жителей современного Нью-Йорка, не углубляется в анализ мотивов поступков персонажей настолько тонко и тщательно, как это делает Барбери. В романе о Нью-Йорке жители и город показаны словно извне, со стороны. Так смотрит на Нью-Йорк постаревший Скотти: «Я взглянул на город. Его щедрый блеск казался непростительным транжиризмом, будто на меня изливалось что-то драгоценное – чудесный бальзам, который Бенни приберегал для себя, ни с кем не делился. Я думал: “Будь у меня окно, из которого каждый день открывался бы такой вид, мне хватило бы энергии и вдохновения, чтобы завоевать весь мир. Вот только никто его никому не даст, это окно. Особенно когда оно нужнее всего”» [6, с. 72].

Развитие сюжета определяют истории Саши, Бенни и Скотти. Иган рассказывает о понятных каждому попытках человека понять себя, подчёркивая, что особым трагизмом тщетные усилия постичь бег времени окрашивают жизнь тех, кто не сумел различить истинные и ложные ценности: «И мы стоим и молчим. В голове крутятся вопросы, но всё

не те: как это ты так состарился – враз или постепенно, капля за каплей? А вечное веселье в твоём доме – когда оно иссякло? Остальные тоже состарились или один ты?» [6, с.34]. Персонажи страдают от жестоких уроков времени, заставляющих переоценивать собственные поступки, превращая иллюзорные победы в поражения. Непостижимым для прагматиков образом те, кто умеют, подобно героине романа Иган Саше, признать, преодолеть пороки и ошибки молодости, искренне посмеяться над собой, обретают мудрость и способность превозмочь страх, становятся сильнее времени и обстоятельств.

Роман Иган о том, что «возвращаться в прошлое, в края неменяющиеся, может быть опасно», а также о том, что «свидетелей былых времён лучше всего искать в самих себе». Перефразируя слова Реи, «человек только тогда» приближается к желаемому и «становится настоящим, когда ему на это плевать» [6, с. 23]. Способные снять маску, выжив в хитросплетениях суматошного мегаполиса, знают, что законы жизни не всегда подчиняются законам логики: «неведомое в жизни людей подобно неведомому в природе: каждое научное открытие заставляет его отступить, но не упраздняет его».

Иган и Барбери призывают читателей сохранять бодрость духа, чаще смеяться над собой, сделав смех действенным оружием, позволяющим не потерять собственное лицо в водоворотах времени,

улыбаться вопреки ситуации ради внутренней свободы и гармонии с окружающим миром.

Список литературы

1. Contemporary American Novelists of the Absurd. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1964. 232 p.
2. Critical Essays on "Catch-22". Encino: Dickenson, 1974. 280 p.
3. Friedman A. W. Multivalence: The normal quality of form in the modern novel. London: Louisiana State University Press, 1978. 411 p.
4. Schultz M. Black Humor fiction of the Sixties. Athens: Ohio Univ press, 1973. 156 p.
5. Барбери М. Элегантность Ёжика. СПб: Азбука, 2016. 352 с.
6. Иган Дж. «Время смеётся последним» [Электронный ресурс]: библиотека «Фонд знаний Ломоносов». URL: <http://www.lomonosovfund.ru/enc/ru/library:0119306>.
7. Казакова Л.Н. Творческая эволюция Джозефа Хеллера-романиста: дис. ... канд. филол. наук. Днепропетровск, 2006. 183 с.
8. Карасев Л. В. Философия смеха // Онтологический взгляд на русскую литературу. М., Изд-во РГГУ, 1995. С. 25–78.
9. Кизи К. Полет над гнездом кукушки. М., 1990. 220 с.
10. The New York Times [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nytimes.com>.

Поступила в редакцию 27.04.18

UDC 821.111(44) +821.111 (73)

L.N. Kazakova, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: l_kazakova@mail.ru)

UNDER THE MASK OF LAUGHING: MURRIEL BARBERY L'ELEGANCE DU HERISSON (2006) – JENNIFER EGAN A VISIT FROM THE GOON SQUAD (2010)

This article considers comparative analysis of two ironical narratives in the novels by American writer Jennifer Egan A Visit from the Goon Squad (2010) and Murriel Barberty L'Elégance du hérisson (2006).

The nature of comical narrative in literature is complex and heterogeneous. Humor can be embodied as irony, transforming into skepticism and parody, burlesque or buffoonery. It can coexist with reflection, tragedy, and philosophical attitude towards reality. All that allows us to trace in the artistic space of a literature work various traditions and trends.

The phenomena of intercultural diffusion stipulate the urgency of diachronic comparative analysis for the research. Comparing poetics of the novel by Egan with the narrative manner pertained to American 'black humorist' K. Kesey and modern French writer M. Barberry, who develops the genre of the intellectual-ironic novel, we can deeper and more detailed study the trends of modern prose in the aspects of synchrony and diachrony.

Analyzing narrative strategies we distinguish irony as a key comic technique in the artistic spaces of both novels. At the same time, irony can be painted with romantic idealistic pathos and with skepticism or sarcasm. In the poetics of Egan's novel, philosophy and skepticism are sometimes combined with a rustic-crafty folk humor, close to O'Henry's style. The novel becomes a metaphor of New York, where inhabitants know how to hide fears and pains under the mask of polite smile, sarcastic grin or mocking joke. In the book by Barberry, traditions of "black humor" are expressed by a tragic component: the suicidal form of protest that shows the teenage girl Paloma, protesting against the coldness of her family, and by a tragic ending. The hero-victim, striving to change life for the better, suffering of tragical skepticism and metaphorical perception of reality, pertained to "black humor", are being developed in the modern literary process, which determines the relevance of the research topic.

The phenomenon of "black humor" was created at the crossroads of intercultural trends, finally emerging as an American phenomenon. In fiction of the 21st century, the "black humor" traditions are developed in the writings of different countries. So, comical narrative is prolific to create new artistic realities combining humor and philosophy, comic and tragic, ironic and self-reflective narratives.

Key words: intercultural diffusion, metaphor, irony, "black humour", grotesque.

For citation: Kazakova L.N. Under the mask of laughing: murriel barbery l'elegance du herisson (2006) – jennifer egan a visit from the goon squad (2010). Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 23–31 (in Russ.).

References

1. Contemporary American Novelists of the Absurd. Carbondale. Southern Illinois University Press, 1964. 232 p.
2. Critical Essays on "Catch-22". Encino. Dickenson, 1974. 280 p.
3. Friedman A. W. Multivalence: The normal quality of form in the modern novel. London, Louisiana State University Press, 1978. 411 p.
4. Schultz M. Black Humor fiction of the Sixties. Athens, 1973. 156 p.
5. Barberi M. Ehlegantnost' Yozhika. S-Petersburg, Azbuka, 2016. 352 p.
6. Igan Dzh. «Vremya smeyotsya poslednim». Biblioteka «Fond znaniy Lomonosov». URL: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/library:0119306>
7. Kazakova L.N. Tvorcheskaya ehvol-yuciya Dzhozefa Hellera-romanista. Diss. kand. filol. nauk. Dnepropetrovsk, 2006. 183 p.
8. Karasev L. V. Filosofiya smekha. Ontologicheskij vzglyad na russkuyu literaturu. Moscow, 1995, pp. 25–78.
9. Kizi K. Polet nad gnezdom kukushki. Moscow, 1990. 220 p.
10. The New York Times. URL: <http://www.nytimes.com>.

УДК 81'23

Н.И. Степыкин, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: nick1086@mail.ru)

И.Л. Довбищук, магистрант, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: irina.dovbishuk@bk.ru)

О.П. Довгер, канд. пед. наук, доцент, Курский государственный медицинский университет (Курск, Россия) (e-mail: odovger@yandex.ru)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНЫХ ПОЛЕЙ «ДОЛГ» И «DUTY»/ «DEBT» В СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В данной статье проводится сопоставительный анализ структуры и содержания ассоциативных полей «долг» и «duty»/ «debt» в сознании представителей русской и американской лингвокультуры.

В современном языкознании все более актуальным вопросом становится изучение этнолингвокультурной проблематики в рамках антропоцентрической парадигмы. Многих исследователей интересует изучение состава нравственно-этических категорий, что позволяет выявлять оценки и стереотипы, их универсальные и национально-специфические компоненты. Для этого существует достаточно большое количество экспериментальных методов. Одним из таких методов, входящих на данный момент в число наиболее разработанных и часто используемых, является ассоциативный эксперимент.

Ассоциативный эксперимент даёт возможность исследователю построить ассоциативное поле. Ассоциативное поле слова – множество языковых единиц – реакций, объединённых ассоциациями к слову-стимулу. Ассоциативные связи имеют большую ценность, т.к. в них отражены коммуникативные и когнитивные свойства слов, имеющие информативно-смысловую и прагматическую направленность. Ассоциативное поле слова состоит из ядра (наиболее частотных реакций) и периферии. Сами же ассоциации отражают национальное сознание и его культурную специфику.

В результате нашего исследования нам удалось изучить и сопоставить ассоциативные поля «долг» и «duty»/ «debt». Долг – это одна из базовых этических категорий, то, что воплощает императивность морали. Наше исследование показало, что категория долга в сознании представителей русской и американской лингвокультур имеет как универсальные компоненты, связанные с категорией близких отношений (дружба/friends, семья/family), так и дифференциальные, обусловленные культурной спецификой или индивидуальными смыслами.

Ключевые слова: языковая личность, ассоциативное поле, ассоциативный эксперимент, долг, duty, debt.

Ссылка для цитирования: Степыкин Н.И., Довбищук И.Л., Довгер О.П. Сопоставительный анализ ассоциативных полей «долг» и «duty»/ «debt» в сознании представителей русской и американской лингвокультур // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 32–39.

На сегодняшний день антропоцентрическая парадигма является одним из ведущих направлений в современном языкознании. Подтверждая эту мысль, Т. Г. Попова пишет: «ключевым для понимания сути современного направления лингвистических исследований можно считать познание человека через язык. Таким образом, главным для науки о языке становится активизация антропологического подхода к изучению языковой семантики, предполагающего учет человеческого фактора в лингвистике,

необходимость соотнесения анализа языковой системы с анализом концептуальных систем, закрепляющих познавательный опыт носителей языка» [7, с. 10]. Так, в языкознание вводится понятие *языковая личность*. Изучение специфики данного понятия привлекало внимание многих исследователей: Ю. Н. Караулов [4], С.А. Кошарная [5], Л. Н. Чурилина [10] и др. Под языковой личностью отечественный лингвист Ю. Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливаю-

ших создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [4, с. 3]. Одним из способов изучения языковой личности является анализ *ассоциативных полей* [8, с. 111]. Ассоциативные поля (далее АП) представляют собой «лексические множества, объединенные информантом по ассоциации со словом-стимулом» [2, с. 60]. Анализ АП показывает, что предъявляемое слово-стимул актуализирует определенную систему знаний об обозначаемом этим словом объекте, его признаках, связях [2, с. 61]. АП интегрирует все виды полей, описанных в лингвистических исследованиях [9, с. 219]. Данный конструкт можно рассматривать как «аналог значения» [6, с. 126].

АП состоит из ядра и периферии, которые включают в себя ассоциаты, соотношенные иерархически, парадигматически и синтагматически. Ядро АП составляют значимые частотные ассоциации. Многие исследователи склонны утверждать, что даже дважды повторенная ассоциация не случайна. К периферийной зоне ассоциативного поля принято относить менее частотные ассоциации. Не следует пренебрегать единичными реакциями, так как большинство из них продолжает направления ассоциирования, которые намечены ассоциациями центральной ассоциативной зоны. Необходим комплексный учет всех реакций, а единичные реакции свидетельствуют о специфике ассоциативных структур языка [1, с. 52].

В нашем исследовании мы использовали свободный ассоциативный эксперимент для получения реакций на заданные стимулы *долг* и *duty/ debt*. На основании материалов ассоциативного экспе-

римента изучается системность образа мира, выявляется ядро языкового сознания и его представленность в ассоциативно-вербальной сети [3].

В эксперименте участвовало 100 носителей русского языка и 100 представителей американской лингвокультуры разных возрастов, полов и социальных групп. Цель эксперимента – обнаружение ассоциаций с наиболее высоким индексом частотности, которые являются ядерными компонентами концептов *долг* и *duty/ debt*, а также выявление универсальных и этнокультурно обусловленных компонентов концептов *долг* и *duty/ debt* в ходе сопоставительного анализа ответов русских и американских респондентов.

В результате эксперимента нами были получены следующие реакции на стимул *долг*: *деньги 24, служба 8, ответственность 7, перед отечеством 7, перед семьей 6, Родина 5, честь 5, семья 4, дружба 3, служба Родине 3, армия, банк, бомж, важность, взять на время, выборы, выполнять, государства, гражданский, денежный, дно жизни, займ, зарабатывать деньги, затраты, зовёт, карточный, кредит, любовь, необходимость, нервозность, нужно, обеспечивать семью, общественный, отдать, перед родителями, платежом, платежом красен, плохо, погасить, поручительство, работа, ребёнок, серьёзность, совесть, страна, страшно, супружеский, тяжело, учёба, хозяйство, хорошо работать* – 100+53+0+42, где первое число – общее количество реакций, второе – количество разных реакций, третье – индикатор отказов и четвёртое – показатель единичных реакций.

Очевидно, что для представителей русской лингвокультуры *долг* связан с финансовой сферой употребления, о чём свидетельствуют реакции *деньги, банк,*

денежный, зарабатывать деньги, затраты, кредит и т.д.

Также нами были выявлены реакции, которые имеют морально-нравственный характер: любовь, общественный, совет, супружеский, хорошо работать.

Ряд реакций (*перед семьёй, семья, дружба, обеспечивать семью*, и др.) указывает на важность отношений с близкими людьми, а также наличие определённых обязанностей перед ними.

Также непосредственным долгом являются воинские и гражданские обязан-

ности и реакции *выборы, гражданский, служба, перед отечеством, Родина, служба Родине* и др. являются тому подтверждением.

Стоит отметить, что исследуемый концепт в ряде случаев вызывает у русских респондентов негативные эмоции, о чём свидетельствуют реакции *божж, дно жизни, нервозность, плохо, страшно, тяжело*.

Представим модель АП *долг* в графическом виде (рис. 1).

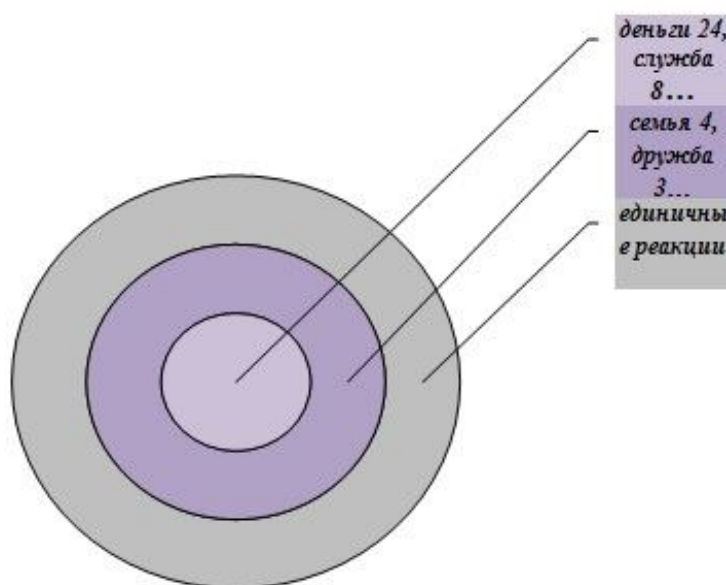


Рис. 1. Модель ассоциативного поля *долга*

Перейдём к рассмотрению ассоциативного поля *duty*: work 9, obligation 8, function 6, job 6, task 5, responsibility 4, education 3, family 3, friends 3, tax 3, allegiance 2, answerability 2, assignment 2, commitment 2, dues 2, engagement 2, role 2, service 2, activity, balancing, beauty, being happy, business, call of duty, car maintenance, caring for my child, conduct, custom, devotion, free, giving parents peace of mind, have to do, help, honesty, house duties, labor, levy, liability, loyalty, making

good choices, moral, must, need to do, oath, obedience, obey, observance, occupation, office, off duty, on duty, paperwork, patriotic, promise, respect, reverence, ritual, routine, studying, tariff, teaching, trying my hardest, watching kids, working to future – 100+64+0+46.

Судя по полученным данным, можно сделать вывод о важности для американцев работы, выполнения рабочих обязанностей в повседневной жизни, т.к. с ней

связана большая часть реакций (work, function, job, task, service и др.).

Немаловажным для американской лингвокультуры также являются отношения с близкими людьми и определённые обязанности перед ними, о чём свидетельствуют реакции family, friends, caring for my child и др.

Важной частью долга для американцев является его нравственная составляющая и реакции allegiance, answerability, devotion, help, honesty, liability, loyalty, moral, oath и др. служат тому подтверждением.

Нередко слово duty функционирует в таможенном дискурсе. При анализе реакций на исследуемый стимул мы обнаружили ассоциаты custom, dues, free, levy,

tariff, tax, что позволило нам объединить их в одну группу.

При анализе реакций на стимул duty нами был выделен ряд единичных личностных реакций, таких как balancing, beauty, being happy и др. Данные реакции могут быть объяснены тем, что представители американской культуры считают необходимостью выполнение личных обязательств, обязательств перед собой, к примеру, стремление быть красивым, физически и морально уравновешенным, ведь всё это ведёт к собственному счастью и успеху.

Отобразим АП duty в графическом виде (рис. 2).

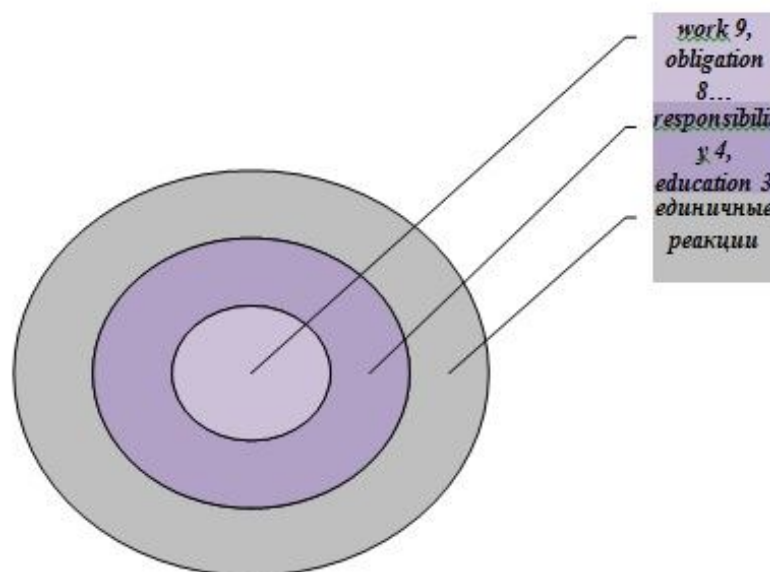


Рис. 2. Модель ассоциативного поля *duty*

АП debt составили следующие компоненты: money 9, credit 5, house 4, bank 3, bills 3, family 3, friends 3, loan 3, national 3, owe 3, payment 3, poor 3, car 2, college 2, credit card 2, co-workers 2, debilitating 2, government 2, loss 2, negative 2, over spend 2, payback 2, spend 2, taxes 2, act, amount, burden, buying, card, charge, check, children, climbing, crushing, daycare, defense,

doubt, expensive, fear, first thing to be taking care of, food, forgiveness, greed, hold you back, insurance, interest, jobs, large, marriage, needed, no escape, not always a bad thing, over bearing, overcome, owed, paying IRS, phone, poverty, public, purchase, red, rent, sad, school, sins, student loans, stress, stressful, teachers, thankful,

trapped, wedding, worrisome, young adults – 100+74+0+50.

Исходя из результатов свободного ассоциативного эксперимента, для американских респондентов слово *debt* ассоциируется с финансовой сферой употребления и реакции *money*, *credit*, *bank*, *payment* и др. являются тому подтверждением.

Реакции *family*, *friends*, *children* говорят о важности близких людей в жизни американцев, а реакции *burden*, *fear*, *doubt*, *negative* и т.д. указывают на негативную составляющую исследуемого

стимула: чувство тяжести у должника сопряжено со страхом и сомнениями. Однако нами также был выделен ряд реакций противоположный предшествующему: *climbing*, *overcome*, *not always a bad thing*.

При анализе реакций на стимул *debt* нами был также выявлен нравственный компонент, который отражен в ассоциатах *thankful* и *forgiveness*.

В графическом виде ассоциативное поле *debt* выглядит следующим образом (рис. 3).

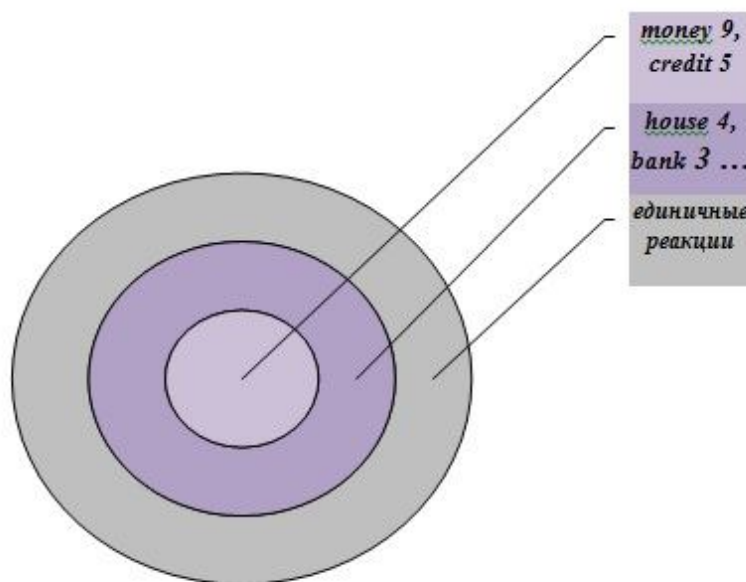


Рис. 3. Модель ассоциативного поля *debt*

Итак, при детальном исследовании АП *долг*, *duty* и *debt* в их содержании были выявлены морально-нравственный и финансовый аспекты. В содержании АП *duty* финансовый аспект не имеет столь яркого выражения, как в аналогичных моделях *долг* и *debt*. Однако функционирование этого слова в таможенном дискурсе даёт возможность сделать вывод о его связи с материально-финансовой сферой.

Единственная когнитивная группа, которая была отмечена во всех трёх АП –

«отношения с близкими людьми». В ходе анализа было выявлено, что реакции *семья*, *друзья* являются общим связующим. На основе этого мы можем сделать вывод о том, что одной из главных обязанностей русских и американцев является поддержание тёплых отношений с близкими людьми.

Примечательно, что с точки зрения функционирования в сознании респондентов, АП *долг* в большей степени соответствует АП *debt*. Говоря о различиях исследуемых ассоциативных полей, от-

метим, что АП *долг* в отличие от его англоязычных аналогов содержит компоненты, относящиеся к сфере воинских и гражданских повинностей.

Касательно АП *duty*, отметим, что в отличие от конструкторов *долг* и *debt*, его основной составляющей является выполнение служебных, рабочих обязанностей (в содержании АП *долг* и *debt* преоблада-

дают реакции, связанные с финансами). Также, данное АП не имеет в себе негативного оттенка, в отличие от *долга* и *debt*.

Отобразим универсальные и дифференциальные компоненты АП *долг*, *duty*, *debt* графически (рис. 4).

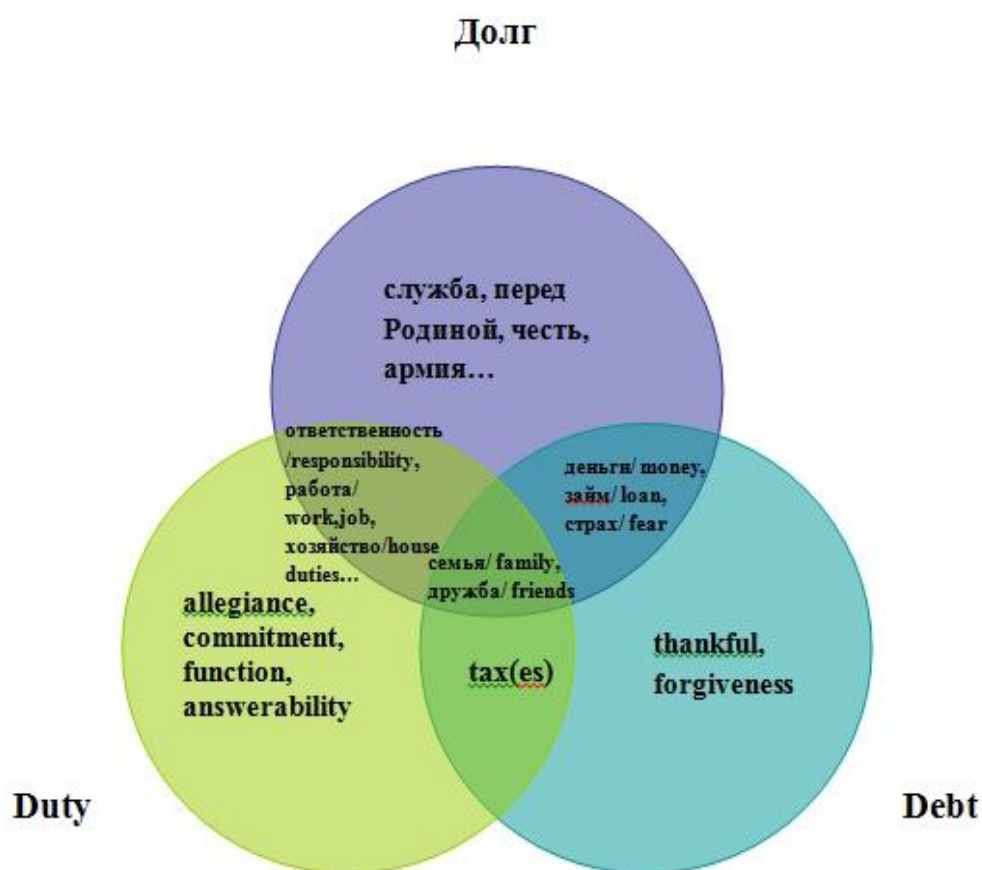


Рис. 4. Универсальные и дифференциальные компоненты АП *долг*, *duty*, *debt*

Таким образом, нами было рассмотрено и проанализировано содержание АП *долг*, *duty* и *debt*. Мы определили, что в содержательную структуру данных конструкторов входят как сходные элементы (*семья*, *друзья*, *family*, *friends*), что можно объяснить тем, что долг – универсальная категория нравственного сознания, так и компоненты, не имеющие соответствий (*служба*, *честь*, *армия*, *work/ работа*,

task/ задание, *assignment/ назначение*, *payment/ платеж*, *creditcard/ кредитная карта*, *sins/ грехи*), что объясняется национальной маркированностью или содержанием в структуре АП индивидуальных смыслов.

Список литературы

1. Бурнаева К. А. Ассоциативное поле как способ моделирования фрагмента

языкового сознания // *Linguamobilis*. 2011. № 6 (32). С. 51-58.

2. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992. С. 135.

3. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // *Языковое сознание и образ мира*. М., 2000. С. 39–54.

4. Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В. Русская языковая личность и задачи ее изучения // *Язык и личность*. М., 1989. С. 3–11.

5. Кошарная С.А. Языковая личность в контексте этнокультуры: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 219 с.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.

7. Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и рус-

ского языков). М.: Издательство МГОУ «Народный учитель», 2003. 288 с.

8. Степыкин Н. И. Ассоциативное поле: продукт ассоциативного эксперимента и инструмент анализа значения слова // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 110–116.

9. Стойкович Г.В., Гусева Э.Ю. Концепт «бизнес» в английском языке в свете полевого подхода // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010. №5 (12). С. 218–222.

10. Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте: монография. 7-е изд., стер. М.: Издательство «Флинта», 2017. 239 с.

Поступила в редакцию 17.05.18

UDC 81'23

N. I. Stepykin, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: nick1086@mail.ru)

I.L. Dovbyshuk, Master's Degree Student, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: irina.dovbishuk@bk.ru)

O.P. Dovger, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University (Kursk, Russia) (e-mail: odovger@yandex.ru)

COMPARATIVE ANALYSIS OF ASSOCIATIVE FIELDS «ДОЛГ» AND «DUTY»/ «DEBT» IN CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND AMERICAN LINGUISTIC CULTURES

This article is dedicated to comparative analysis of structure and content of associative fields «долг» and «duty»/ «debt» in consciousness of representatives of Russian and American linguistic cultures.

In modern linguistics the research of ethnic-linguocultural issue in the context of anthropocentric paradigm becomes more and more topical. Many researchers are interested in studying of the structure of moral categories that makes it possible to reveal estimations and stereotypes, universal and ethnic components peculiar to representatives of various linguistic cultures. There are quite extensive amount of experimental methods to accomplish this. One of such methods that considers to be one of the most developed at present is associative experiment.

Associative experiment makes it possible for researcher to build an associative field. Associative field of the word is set of the language units – responses that are united with associations to the stimulus word. Associative field consists of the core (the most frequent responses) and periphery. Associative relations are very valuable because communicative and cognitive qualities of the words, that have informational, semantic and pragmatic orientation of words, are reflected in it. And associations reflect national consciousness and its ethnic specific nature.

In the result of our research we made it possible to learn and compare associative fields «долг» and «duty»/ «debt». Debt is one of the basic ethnic categories, the one that incarnate the imperativeness of morality. Our research revealed that category of debt in consciousness of representatives of Russians and Americans had universal components connected with category of close relationships (дружба/friends, семья/family) and differential that are conditional on ethnic specific nature or individual meanings.

Key words: anthropocentric paradigm, linguistic personality, associative field, associative experiment, долг, duty, debt.

For citation: Stepykin N. I., Dovbyshuk I.L., Dovger O.P. Comparative analysis of associative fields «долг» and «duty»/ «debt» in consciousness of representatives of Russian and American linguistic cultures. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 32–39 (in Russ.).

References

1. Burnaeva K. A. Associativnoe pole kak sposob modelirovaniya fragmenta yazykovogo soznaniya. *Linguamobilis*, 2011, no. 6 (32), pp. 51–58.
2. Zalevskaya A.A. Individual'noe znanie. Specifika i principy funkcionirovaniya. Tver', 1992, 135 p.
3. Zalevskaya A.A. Nacional'no-kul'turnaya specifika kartiny mira i razlichnye podhody k ee issledovaniyu. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moscow, 2000, pp. 39–54.
4. Karaulov Yu.N., Krasil'nikova E.V. *Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. Yazyk i lichnost'*. Moscow, 1989, pp. 3–11.
5. Kosharnaya S.A. *Yazykovaya lichnost' v kontekste etnokul'tury*. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, 219 s.
6. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', recheyaya deyatel'nost'*. Moscow, 1969, 214 p.
7. Popova T.G. *Nacional'no-kul'turnaya semantika yazyka i kognitivno-sociokommunikativnye aspekty (na materiale anglijskogo, nemeckogo i russkogo yazykov)*. Moscow, 2003. 288 p.
8. Stepykin N. I. Associativnoe pole: produkt associativnogo ehksperimenta i instrument analiza znacheniya slova. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2016, no. 3 (20), pp. 110–116.
9. Stojkovich G.V., Guseeva Eh.Yu. Koncept «biznes» v anglijskom yazyke v svete polevogo podhoda. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*, 2010, no. 5 (12), pp. 218–222.
10. Churilina L.N. «Yazykovaya lichnost'» v hudozhestvennom tekste. Moscow, Flinta Publ., 2017, 239 p.

О. А. Шатохина, канд. филол. наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт (Невинномыск, Россия) (e-mail: yaginskaya26@bk.ru)

ГРАФИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. БЕСПЕРЕВОДНАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ

В статье рассматриваются графические и фонетические особенности семантизации незнакомой лексики, связанные с изучением второго иностранного языка из романо-германской группы. У студентов, хорошо знающих английский язык, при чтении текстов, например, на французском языке возникает быстрое понимание общего содержания текста уже на этапе его зрительного восприятия. Средством беспереводной семантизации незнакомой лексики у студентов выступает общность графической формы и семантики в сравниваемых языках, в новом и ранее изученном.

Французские заимствования в английском языке оказались настолько приспособленными к системе заимствующего языка, что у большинства носителей английского языка и лиц, хорошо владеющих английским языком, при чтении французских текстов происходит «беспереводное» перекодирование лексики на формально-знаковом уровне. Слова, имеющие общий корень в английском и французском языках, выступают при зрительном восприятии текстов тем условным стимулом, который вызывает у студентов комплексную реакцию в виде системы смысловых связей с денотатом.

Наличие значительного пласта однокоренной лексики в сравниваемых языках является следствием культурной близости языков, обусловленной общностью культурной истории народов. Сближение лингвокультур в XI-XIII вв. привело к тому, что французский язык заимствовался преимущественно в письменной форме, поэтому графическая форма слов не претерпела существенных изменений. Более сильное воздействие на французские заимствования оказала фонетическая и, отчасти, грамматическая система английского языка, поэтому произношение заимствованной французской лексики изменилось значительно больше, чем ее написание. Не случайно, при зрительном восприятии французских текстов студенты легко распознают те слова, которые ими практически не различаются при восприятии речи на слух.

Анализ графической формы однокоренных слов английского и французского языков показывает в некоторых случаях полное совпадение, тогда как в других случаях обнаруживаются существенные различия.

Ключевые слова: интернациональная лексика, однокоренные слова, семантика, графическая форма слов, заимствования, зрительное восприятие.

Ссылка для цитирования: Шатохина О. А. Графические и фонетические особенности французских заимствований в английском языке. Беспереводная семантизация // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 40–45.

В многоязычном обществе для полноценной и эффективной реализации всех социальных, культурных, лингвистических функций индивиду необходимо владеть не только родным, но и другими официально признанными, социально, культурно, лингвистически обусловленными в стране и вне страны языками [6]. Интеграционные процессы, происходящие в Европе в настоящее время, продолжают вызывать оживленный интерес к иностранным языкам. Ведущее место среди языков, изучаемых в Европе в качестве второго иностранного, занимает французский язык, который изучают более 13% всех европейцев [4].

В России, как и в Европе, увеличение контингента лиц, изучающих французский язык, мы получаем, главным образом, за счет тех, кто выбирает его в качестве второго иностранного языка. Но еще совсем недавно второй иностранный язык преподавался в «полном объеме», как правило, только на переводческих факультетах и факультетах иностранных языков педагогических университетов. Естественно, что он рассматривался не столько как язык межкультурного общения, но как второй иностранный язык профессии или как необходимый компонент филологической культуры будущих специалистов. Такой подход к пони-

манию роли второго иностранного языка в системе профессиональной подготовки в целом определял характер применяемых методик обучения.

В настоящее время ситуация изменилась. Расширился круг лиц, изучающих второй иностранный язык. Выросло число образовательных учреждений, где с детского возраста осуществляется углубленное изучение иностранных языков. Благодаря этому обстоятельству, к изучению второго иностранного языка в вузе нередко приступают лица, имеющие высокий уровень языковой и речевой компетенции в одном из иностранных языков, главным образом, в английском.

Как показывает опыт преподавания французского языка на неязыковых факультетах университета, у студентов, хорошо знающих английский язык, при чтении текстов на французском языке возникает быстрое понимание общего содержания текста уже на этапе его зрительного восприятия. Можно предположить, что средством беспереводной семантизации незнакомой французской лексики у студентов выступает общность графической формы и семантики в сравниваемых языках, в новом, французском, и в ранее изученном, английском языке.

Проблема обучения узнаванию и пониманию иностранных слов общего с русским языком корня неоднократно рассматривалась в работах Г. А. Костерина, И. И. Колесник, К. И. Крупник и других видных специалистов в области методики обучения иностранным языкам. Особое внимание при этом уделялось интернациональной лексике [5].

Следует признать, что интернационализмы в большей степени отвечают требованию общности графики, фонетики и семантики, чем однокоренная лексика романо-германских языков. Вместе с тем, удельный вес интернационализмов в лексическом фонде европейских языков в

среднем составляет около 10% [4], что делает проблематичным понимание содержания текстов с опорой на интернационализмы. Что касается однокоренной лексики европейских языков, то ее объем в словарном составе современных романо-германских языков составляет около половины. В качестве примера можно привести английский язык, где, по свидетельству «Лингвистического энциклопедического словаря», приблизительно 70% лексического фонда составляют заимствования из других языков [8]. При этом наиболее многочисленными являются заимствования из романских языков, пришедшие в английский язык из французского языка.

Заимствования, попадая в систему языка, первоначально воспринимаются его носителями как некое отклонение от нормы. Однако при наличии некоторых условий заимствование может ассимилироваться, то есть приспособиться к фонетическим, морфологическим и орфографическим закономерностям языка-реципиента [3].

Французские заимствования в английском языке оказались настолько приспособленными к системе заимствующего языка, что большинство носителей английского языка или тех, кто овладел им в процессе обучения, обычно не ощущают иностранного происхождения этих слов. Очевидно, этим и объясняется тот факт, что при чтении французских текстов лицами, хорошо знающими английский язык, происходит «беспереводное» перекодирование лексики на формально-знаковом уровне. Слова, имеющие общий корень в английском и французском языках, выступают при зрительном восприятии текстов тем условным стимулом, который вызывает у студентов комплексную реакцию в виде системы смысловых связей с денотатом.

Наличие большого корпуса однокоренной лексики в сравниваемых языках является следствием культурной близости языков, обусловленной общностью культурной истории народов. Наиболее активное сближение французской и английской лингвокультур приходится на период завоевания Британских островов норманнами (XI-XIII вв.), когда французский язык оставался там официальным государственным языком. За это время английский усвоил огромное количество французских слов. Из 80 000 наиболее употребительных слов английского языка приблизительно 22 500 – это французские заимствования (всех периодов истории) [8].

Особенно явно заимствования отражают нормандское влияние в области государственного управления, в военном деле, в организации церкви и в городской жизни: court, servant, guard, prince, vassal, government, serf, village (двор, слуга, охрана, принц, вассал, правительство, крепостной, деревня); army, battle, banner, victory (войско, сражение, знамя, победа); religion, chapel, prayer, to confess (религия, часовня, молитва, исповедоваться); city, merchant (город, купец) [8].

В это время французский язык преимущественно заимствовался в письменной форме, поэтому графическая форма слов не претерпела существенных изменений. Более сильное воздействие на французские заимствования оказала фонетическая и, отчасти, грамматическая система английского языка, поэтому произношение заимствованной французской лексики изменилось значительно больше, чем ее написание. Не случайно, при зрительном восприятии французских текстов студенты легко распознают те слова, которые ими практически не различаются при аудировании.

Как указывалось ранее, изменения в графическом облике французских слов

были обусловлены причинами, носящими системный характер. Для практики преподавания это обстоятельство является чрезвычайно важным. Если воздействие на французские заимствования со стороны английского языка носит системный характер (фонетика, грамматика), то можно предположить, что и расхождения в графической форме двух языков будут регулярными.

В целях выявления характера расхождений между графической формой и объемом значения однокоренных слов в английском и французском языках была проанализирована лексика «Торгово-финансового французско-англо-русского словаря» (авторы Гавришина К. С., Сазонов Б. Б.).

Анализ графической формы однокоренных слов английского и французского языков показал в некоторых случаях полное совпадение, тогда как в других случаях обнаружились существенные различия, затрудняющие понимание значений слов, например: exemption, f (фр.) - exemption (англ.) - освобождение (от уплаты налога); но caisse, f (фр.) - cash (англ.) - касса, фонд, сейф; prix, m (фр.) - price (англ.) - цена, стоимость [9].

Различия графической формы однокоренных слов могут быть обусловлены:

Изменением, удлинением или отбрасыванием флексий:

refus, m (фр.) - refusal (англ.) - отказ;

statut, m (фр.) - status (англ.) - статус;

taxe, f (фр.) - tax (англ.) - такса, налог, пошлина.

Изменением основы слова за счет отбрасывания или вставок дополнительных букв или диакритических знаков: paiements, m pl. (фр.) - payment (англ.) - платежи; vigueur, f (фр.) - vigour (англ.) - сила;

credit, m (фр.) - credit (англ.) кредит.

Присоединением, изменением, отбрасыванием префиксов и др.:

reclamant, m (фр.) - clamant (англ.) - истец;

depences f pl. (фр.) - expenses (англ.) - расходы;

change, f (фр.) - exchange - (англ.) - обмен, размен денег [7].

Анализ лексики общего корня в английском и французском языках подтвердил предположения о том, что расхождения в графической форме слов носят регулярный характер. В качестве примера приводятся пары устойчивых соответствий между словообразовательными морфемами-флексиями в двух языках.

-Te —> -tyqualite, f (фр.) - quality (англ.) - качество; fldelite, (фр.) -fidelity (англ.) - надежность, правильность, верность;

-Re —> -erregistre, m (фр.) - register (англ.) - реестр; chambre, f (фр.)-chamber (англ.) - палата;

-Eur —> -ordistributee, m (фр.) - distributor (англ.) – торговая компания, торговый агент; debuteur, m (фр.) - debtor - (англ.) дебитор;

-Aire —> -aryfiduciaire, m (фр.) - fiduciary (англ.) – доверенное лицо, трастовый агент; monetaire (фр.) - monetary (англ.) - денежный, валютный [10].

Так как большая часть французских слов, сохранившихся в лексическом фонде английского языка, вошла в последний при одновременном заимствовании новых предметов или понятий, то значение этих слов не претерпело больших изменений. Обычно эти изменения являются результатом дальнейшего развития значения заимствованных слов при сохранении их основных значений.

Представляется интересным отметить, что в настоящее время наблюдается возвращение из английского языка во французский ранее из него заимствованной лексики. Наряду с лексической группой, семантика, графическая и фонетиче-

ская форма которой изменяется под влиянием системы французского языка, существует группа заимствований, не получившая соответствующего грамматического оформления в заимствующем языке. В качестве примера приводится существительное discount, маркированное в словаре как «англицизм» без указания его грамматического рода [1]. Здесь полностью сохраняется не только графическая форма, но и произношение, принятое в английском языке [diskaunt].

Если же обратиться к семантике слова discount, то обнаруживаем, что его значения во многом определяются языком функционирования. Утрачено значение «компенсация за ожидание при приобретении будущих услуг» [2]. Вместе с тем, во французском языке слово discount получает новое значение - «коммерсант или магазин, торгующий по сниженным ценам» [10]. Можно предположить, что оно возникло по аналогии со словом «discounter», имеющим такое же значение в английском языке.

Пример развития значения английского слова discount во французском языке показывает, что иноязычные заимствования, входящие в язык в качестве синонима своего генетического прототипа (discompte, f)», могут изменять свои значения, приспосабливаясь к иной лингвистической системе. Однако такое явление в группе слов общего корня во французском и английском языках встречается сравнительно редко.

Различия между людьми и между народами, как известно, подразумевают изначальное и определяющее сходство тех и других. В силу этого обстоятельства, отдельные фрагменты языковой картины мира в языках совпадают, как, например, это происходит в большинстве случаев в группе однокоренной лексики романо-германских языков. Современная методика преподавания второго ино-

странного языка, к сожалению, недостаточно учитывает тезаурус, сформированный при изучении первого иностранного языка. Вместе с тем, педагогическая практика показывает, что существует реальная возможность обучения «студентов-англичан» быстрому распознаванию однокоренных слов с опорой на процессы нерелексивного понимания, возникающие при визуальном восприятии текстов на французском языке.

Знание системных расхождений в графической форме однокоренных слов позволяет не только снять те трудности, которые возникают у студентов при идентификации однокоренной лексики в сравниваемых европейских языках, но и обеспечить формирование устойчивых навыков переключения в переводе. Таким образом, речь идёт о том, чтобы направить в методическое русло процесс стихийного распознавания однокоренной лексики при обучении второму иностранному языку.

Список литературы

1. Аникина А. Н. Англо-русский экономический словарь. М.: Русский Язык, 1981. 449 с.
2. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: АСТ-ПРЕСС, 2014. 410 с.
3. Овчинникова М. С. Особенности орфографической и морфологической ассимиляции англоязычных заимствований в немецких и русских публицистических текстах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 76.
4. Протасова У. Ю. Проблема многоязычия в странах Европейского союза // ИЯШ. 2008. №5. С. 13.
5. Сологуб. О. П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке // Материалы Третьей научной конференции. Наука. Университет. Новосибирск, 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sologub-02.htm>.
6. Толмачева И. А. Особенности многоязычия иностранных студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 71.
7. Файбушевский М. В. Финансовая терминология: российский и французский лексикографический опыт // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сборник научных трудов / под ред. проф. М. П. Котюровой. Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2011. С. 195-200.
8. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 630 с.
9. Gavrichina K. S., Sazonov M.A. Dictionnaire commercial français-russe. Moscow: Vicra, 1993. 730 с.
10. Dictionnaire Hachette encyclopedique. Paris: Hachette livre, 1997. 1532 с.

Поступила в редакцию 08.05.18

UDC 811.11.112

О. А. Shatokhina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Nevinnomyssk State Humanitary and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia) (e-mail: yaginskaya26@bk.ru)

GRAPHIC AND PHONETIC FEATURES OF FRENCH BORROWINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE. NON-TRANSLATABLE SEMANTIZATION

The article discusses the graphic and phonetic features of semantization of unfamiliar vocabulary associated with the study of a second foreign language from the Romano-Germanic group. Students who know English well,

when reading texts, for example, in French, have a quick understanding of the general content of the text already at the stage of its visual perception. The means of non-translatable semantization of unfamiliar vocabulary among students is the commonality of the graphic form and semantics in the compared languages, in the new and previously studied.

French borrowings in English proved to be adapted to the system of the borrowing language, the majority of English speakers and persons who are fluent in English, when reading French texts, face "non-translatable" recoding of the vocabulary at the formal and sign level. Words with a common root in English and French, act in the visual perception of the texts of the conditional stimulus that causes students a complex reaction in the form of a system of semantic links with the denotate.

The presence of a significant layer of single-root vocabulary in the compared languages is a consequence of the cultural affinity of languages, due to the common cultural history of peoples. The convergence of cultures in XI-XIII centuries led to the fact that the French language borrowed mainly in written form, so the graphic form of words has not undergone significant changes. The phonetic and, in part, grammatical system of the English language had a stronger impact on French borrowings, so the pronunciation of the borrowed French vocabulary changed significantly more than its spelling. Not coincidentally, in the visual perception of the French texts, the students easily recognize the words that they do not differ in the perception of spoken language.

Analysis of the graphic form of single-root words of English and French languages shows in some cases a complete coincidence, while in other cases there are significant differences.

Key words: international vocabulary, single-root words, semantics, graphic word form, borrowings, visual perception.

For citation: Shatokhina O. A. Graphic and phonetic features of french borrowings in the english language. non-translatable semantization. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 40–45 (in Russ.).

References

1. Anikina A. N. Anglo-russkij ehkonomicheskij slovar'. Moscow, Russkij Yazyk Publ., 1981. 449 p.

2. Krysin L.P. Sovremennyy slovar' inostrannyh slov. Moscow, AST-PRESS Publ., 2014. 410 p.

3. Ovchinnikova M. S. Osobennosti orfograficheskoy i morfologicheskoy assimilyacii angloyazychnyh zaimstvovaniy v nemeckih i russkih publicisticheskikh tekstah. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, pp. 76.

4. Protasova U.Yu. Problema mnogoyazychiya v stranah Evropejskogo soyuza. IYASH, 2008, no. 5, pp. 13.

5. Sologub. O. P. Usvoenie inoyazychnyh strukturnyh ehlementov v russkom yazyke. Materialy Tret'ej nauchnoj konferencii. Nauka. Universitet. Novosibirsk,

2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sologub-02.htm>.

6. Tolmacheva I. A. Osobennosti mnogoyazychiya inostrannyh studentov. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, pp. 71.

7. Fajbushevskij M. V. Finansovaya terminologiya: rossijskij i francuzskij leksikograficheskij opyt. Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste. Mezhvuz. sbornik nauchnyh trudov; et by M. P. Kotyurova. Perm', 2011, pp. 195-200.

8. Yarceva V. N. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovar'. Moscow, Sovetskaya ehnciklopediya Publ., 1990. 630p.

9. Gavrichina K. S., Sazonov M.A. Dictionnaire commercial fransaisrusse. Moscow, Vicra Publ., 1993. 730 p.

10. Dictionnaire Hachette encyclopedique. Paris, Hachette livre Publ., 1997. 1532 p.

УДК 811.111

Ю. С. Блажевич, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail: blazhevich@bsu.edu.ru)

Т. Г. Волошина, канд. филол. наук, доцент кафедры второго иностранного языка, БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail: voloshina_T@bsu.edu.ru)

М. Е. Раюшкина, аспирант, БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail: blazhevich@bsu.edu.ru)

К ВОПРОСУ О РАСПРОСТРАНЕНИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЗАПАДНОЙ АФРИКЕ

Статья посвящена исследованию исторических и функциональных условий существования варианта английского языка в Западной Африке. Рассматриваются причины появления и пути распространения западноафриканского английского, а также специфика его использования в данной части африканского континента. Описываются исторические факты, связанные с открытием данного региона и налаживанием отношений с местным населением, анализируются особенности колониального и постколониального периодов в Западной Африке. Затрагивается вопрос языкового взаимодействия между английским языком и автохтонными языками, влекущими за собой интерференцию их системных характеристик, а иногда и возникновение пиджинов и креольских языков. Подчеркивается роль английского языка в распространении европейских культурных ценностей, учитывая, что данный язык также подвергается воздействию местной культуры и способен выражать культурную идентичность народов. Анализируются наиболее общие функциональные особенности английского языка в контексте истории западноафриканских государств (Гамбии, Ганы, Камеруна, Либерии, Нигерии и некоторых других). Кроме того, устанавливается место западноафриканского английского в англоязычном сообществе с точки зрения социолингвистики и при учёте таких её понятий, как «иностраный язык», «язык-посредник» и «региональный вариант языка». Анализируется социолингвистический статус английского языка (официальный язык, язык межнационального и межэтнического общения), а также его функциональная нагрузка и сферы, которые он обслуживает. Показано, что существует растущая тенденция усиления позиций английского языка в Западной Африке, влекущая за собой угрозу для наиболее уязвимых автохтонных языков, поэтому правительствам Западноафриканских стран необходимо уделять значительное внимание языковой политике.

Ключевые слова: Западная Африка, английский язык, региональный вариант языка, колонии, языковое взаимодействие, интерференция.

Ссылка для цитирования: Блажевич Ю. С., Волошина Т. Г., Раюшкина М. Е. К вопросу о распространении и функционировании английского языка в Западной Африке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 46–50.

Традиционно под Западной Африкой понимают часть африканского континента, который расположен к югу от центральной Сахары и омывается с запада и юга Атлантическим океаном. К Западной Африке относятся государства: Бенин, Буркина-Фасо, Гамбия, Гана, Гвинея-Бисау, Кабо-Верде, Камерун, Кот д'Ивуар, Либерия, Мавритания, Мали, Нигер, Нигерия, Сенегал, Сьерра-Леоне и Того.

Первыми европейцами, прибывшими в Африку, были португальцы. Сначала первооткрыватели высадились в Кабо-Верде и Мавритании (1444), а далее в Сьерра-Леоне (1460), Гане и Золотом Бе-

регу (1471). За ними последовали голландцы [9, с.7]. К середине XVI века на смену португальцам и голландцам пришли британцы и французы.

Проникновение британцев всегда начиналось с прибытия торговцев, за которыми следовали миссионеры, а далее устанавливалась и государственная власть. В Западной Африке колониями Великобритании были Нигерия, Британский Камерун, Золотой Берег (современная Гана), Тоголенд (современные Того и Гана), Сьерра-Леоне и Гамбия. В Британской империи существовало два типа колониальных владений. «Белые» домини-

оны и протектораты. Доминионы пользовались относительной самостоятельностью, с протекторатами дела обстояли иначе.

«Протекторатами обычно становились колониальные страны с относительно развитой государственной властью и общественными отношениями. В них существовало два уровня колониального управления. Верховная власть принадлежала британским генерал-губернаторам; они в отличие от губернаторов доминионов, которые скорее представляли интересы британской короны, чем правили от её имени, были полновластными хозяевами подчинённых стран. Так называемая туземная администрация (местные правители, вожди) пользовалась ограниченной самостоятельностью, была наделена определёнными судебными и полицейскими полномочиями, правом сбора местных налогов, имела собственные бюджеты» [3, с.41].

В первые триста лет, отношения между местным населением и британцами основывались прежде всего на торговле, а английский для местного населения был иностранным языком. Присутствие английского языка в данном регионе привело к возникновению пиджинов на основе английского языка (Сьерра-Леоне и Гамбия). Что касается Нигерии, Ганы и Западного Камеруна, то считается, что там существовали более ранние пиджины, сложившиеся на основе португальского языка, которые позже подверглись релексификации под воздействием английского языка [8]. Нельзя недооценивать важность пиджинов в качестве лингва франка. Например, исторически доказан факт использования пиджин-инглиш в качестве языка-посредника и даже в некоторой степени «языка межнационального общения». Сохранилась корреспонденция, свидетельствующая о том, что переписка между властями Камеруна

и британским правительством велась на пиджин-инглиш [10, с.17].

В колониальный период сферы использования английского языка значительно расширились. Английский стал не только языком управления, ведения документооборота, но также языком обучения. На английском языке стали писать книги, а также использовать во всех сферах повседневной жизни.

К середине XIX века обучение английскому языку осуществлялось благодаря христианским миссионерским обществам, которые основали школы европейского типа. В Британских колониях английский язык стал официальным. Он также выполнял функцию языка-посредника среди образованного населения. Таким образом, английский язык был вторым языком у билингвального населения Западной Африки, благодаря чему говорящие стали привносить в него черты своих этнических языков.

«По мере становления колониального общества шел процесс взаимодействия между культурами Европы и Африки. Колониализм разрушал старые связи и создавал новые формы общественных отношений, подавлял национальные культуры и насаждал европейскую модель. Европейский язык, закрепившись в национальной культуре, способствовал расширению национального культурного потенциала. Именно через насаждаемый чужой язык шло усвоение иных культурных ценностей. В ответ на чужие свободлюбивые идеи возникали свои – не менее свободлюбивые – о необходимости независимости. Элементы западной культуры, проникая в новую среду, перерабатывались и становились компонентами новых национальных культур» [1, с.29].

На всем протяжении пребывания английского языка в Африке его облик менялся, и стандартный английский приобрел новые черты. Чтобы противостоять этой тенденции, в соответствии с пред-

ставлениями того времени, школы должны были избавлять учеников от проявления интерференции родного языка, ориентируясь на стандартный британский английский (Standard British English) и британское нормативное произношение (Received Pronunciation). Со временем представление о норме менялось. Это связано, в первую очередь, с началом формирования новой парадигмы «World Englishes Paradigm» (1980-е), базирующейся на «следующих социолингвистических постулатах:

1) английский язык потерял свою бицентричность, основанную на британском и американском стандартах, и стал плюрицентричным, что дает возможность говорить о значительной динамике его норм;

2) английский язык стал вторичным средством выражения культурной идентичности народов, благодаря его способности к аккультурации, т.е. выражению разных культур;

3) вариант английского языка – это социолингвистическое функциональное образование, несущее на себе отпечатки автохтонного языка и приспособленное передавать локальную культуру;

4) в социолингвистическом и лингвокультурологическом смыслах все варианты английского языка равны между собой, среди них нет лучших или худших вариантов» [2, с. 200].

После многочисленных споров, ученые согласились с необходимостью утверждения эндонормативного языкового стандарта и принялись за работу по его описанию. Отправной точкой стало определение отдельных вариантов английского языка в Гане (Cripe 1971), Нигерии (Banjo 1971) и Западном Камеруне (Bobda 1995) [6, 4, 5]. Благодаря работе по описанию различных вариантов английского языка в странах Западной Африки появились многочисленные лингвистические исследования, в которых отражают-

ся характерные черты каждого из вариантов. При этом исследования ведутся на стыке различных научных направлений. Прослеживаются и анализируются «отклонения» и изменения на всех языковых уровнях. Помимо собственно лингвистических исследований, ведется активная работа в области социолингвистики, лингвокультурологии, литературоведения и многих других направлениях.

Что касается английского языка как иностранного, то таковым он является для 12 стран Западной Африки, 8 из которых – бывшие колонии Франции. В них существует сложившаяся традиция изучения английского языка в школе, благодаря чему население этих стран способно успешно осуществлять коммуникацию на английском языке. Необходимо отметить, что даже в Камеруне, где изначально доминирующим языком является французский, наблюдается тенденция роста «привлекательности» английского языка среди франкофонов. Все чаще родители отправляют своих детей в школы англоязычных регионов или в церковные школы, в которых языком преподавания является английский, в надежде на то, что этот язык глобализации откроет им новые перспективы [7].

На сегодняшний момент английский язык имеет статус «официального» в Гамбии, Гане, Камеруне, Либерии, Нигерии и Сьерра-Леоне. Даже после обретения независимости, африканцы используют бывший колониальный язык как инструмент межэтнического общения (в ситуации многоязычия), а также в качестве языка международного общения (для установления и поддержания внешнеполитических контактов).

Несмотря на положительные стороны, связанные с использованием английского в качестве второго языка в Западной Африке, его укрепление несет угрозу этническим языкам. Может наблюдаться его доминирование во всех сферах жизни

и вытеснение автохтонных языков даже из бытового общения, что приводит к их ослаблению и гибели. В этой связи правительства стран Западной Африки принимают попытки сохранить автохтонные языки, осознавая, что они являются важной частью их национального достояния. Мудрая языковая политика позволяет достичь ситуации, при которой должное внимание уделяется изучению этнических языков в школе, их широкому использованию не только в бытовой, но также в культурной и научной сферах.

Список литературы

1. Багана Ж., Хапилина Е.В., Блажевич Ю.С. Английские заимствования в территориальных вариантах французского языка Африки: монография. М.: ИНФРА-М, 2014. 106 с.
2. Прошина З.Г. Динамика развития английского языка в его региональных вариантах // Вестник ИГЛУ. 2012. С. 200-206.
3. Хапилина Е.В. Контакты европейских языков на территории Африки: на материале английских заимствований в африканских вариантах французского языка: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2005. 161 с.
4. Banjo A. Towards a Definition of Standard Nigerian Spoken English: Actes du 8e Congress de la Société Linguistique de L'Afrique Occidentale. Abijan. P. 24-28.
5. Bobda A.S. The Phonologies of Nigerian English and Cameroon English // New Englishes: A West African Perspective, Ibadan: Mosuro, 1995.
6. Criper L. Classification of types of English in Ghana // Journal of African Languages. 1971. №10 (3). P. 6-17.
7. Fonyuy K. E. The Rush for English Education in Urban Cameroon: Sociolinguistic Implications and Prospects // English Today. 2010. № 26. P. 34-42.
8. Mafeni, B. Nigerian Pidgin // The English Language in West Africa. London: Longman, 1981. 365 p.
9. Spencer J. West Africa and the English Language // The English Language in West Africa. London: Longman, 1971. P. 5-17.
10. Tabi Manga J. Les politiques linguistiques du Cameroun: essai d'aménagement linguistique. Paris: Karthala, 2000. 237 p.

Поступила в редакцию 01.06.18

UDC 811.111

Y.S. Blazhevich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (e-mail: blazhevich@bsu.edu.ru)

T.G. Voloshina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (e-mail: Voloshina_T@bsu.edu.ru)

M.Y. Raiushkina, Post-Graduate Student, Belgorod State National Research University

ON THE PROBLEM OF SPREAD AND FUNCTIONING OF THE ENGLISH LANGUAGE IN WEST AFRICA

The article is devoted to the study of historical and functional conditions of the existence of the English language in West Africa. The reasons of the emergence, the ways of spread as well as some specific features of use of the West-African English are considered. The historical facts dealing with discovery and first contacts with native people are described, the peculiar features of Colonial and Post-Colonial periods are analyzed. The authors touch

upon the problem of linguistic interaction of English and indigenous languages, causing interference of their system characteristics and even emergence of Pidgins and Creole languages. The role of the English language in the spread of the European cultural values is described taking into consideration the fact that this language is also influenced by indigenous languages and can express cultural identities of local people. The most common functional characteristics of the English language in the historical framework of West-African countries (Gambia, Ghana, Cameroon, Liberia, Nigeria, etc.) are analyzed. Besides, the place of the West-African English is defined from the point of view of sociolinguistics, considering such notions as "foreign language (L2)", "language of wider communication" and "regional variant of a language". The sociolinguistic status of the English language (official language, language of international communication, etc.) as well as its functional load and domains of its use are analyzed. It has been shown that there is a growing tendency of the enhancement of the positions of the English language in West Africa, which may threaten some of the most vulnerable indigenous languages, therefore, the governments of west-African countries should pay a lot of attention to language policy.

Key words: West Africa, English language, regional variant of a language, colonies, linguistic interaction, interference.

For citation: Blazhevich Y.S., Voloshina T.G., Raiushkina M.Y. On the problem of spread and functioning of the English language in West Africa. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 46–50 (in Russ.).

References

1. Bagana ZH., Hapilina E.V., Blazhevich Yu.S. Anglijskie zaimstvovaniya v territorial'nyh variantah francuzskogo yazyka Afriki. Moscow, INFRA-M, 2014. 106 p.
2. Proshina Z.G. Dinamika razvitiya anglijskogo yazyka v ego regional'nyh variantah. Vestnik IGLU, 2012, pp. 200-206.
3. Hapilina E.V. Kontakty evropejskih yazykov na territorii Afriki: na materiale anglijskih zaimstvovanij v afrikanskih variantah francuzskogo yazyka. Dis. kand. filol. nauk. Saratov, 2005. 161 p.
4. Banjo A. Towards a Definition of Standard Nigerian Spoken English: Actes du 8e Congress de la Société Linguistique de L'Afrique Occidentale. Abijan, pp. 24-28.
5. Bobda A.S. The Phonologies of Nigerian English and Cameroon English. New Englishes: A West African Perspective. Ibadan: Mosuro, 1995.
6. Ciper L. Classification of types of English in Ghana. Journal of African Languages, 1971, no. 10 (3), pp. 6-17.
7. Fonyuy K. E. The Rush for English Education in Urban Cameroon: Sociolinguistic Implications and Prospects. English Today, 2010, no. 26, pp. 34-42.
8. Mafeni B. Nigerian Pidgin. The English Language in West Africa. London, Longman Publ., 1981. 365 p.
9. Spencer J. West Africa and the English Language. The English Language in West Africa. London, Longman Publ., 1971, pp. 5-17.
10. Tabi Manga J. Les politiques linguistiques du Cameroun: essai d'aménagement linguistique. Paris, Karthala Publ., 2000. 237 p.

УДК 81:39

Е.С. Яковлева, аспирант, БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail: elena.iakovleva@inbox.ru)**Е.О. Скобликова**, преподаватель, КГМУ (Курск, Россия)
(e-mail: egoroevgeniya@yandex.ru)**КОННОТАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОМПОНЕНТА-ЗООНИМА СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
«ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ
И ЛАТИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)**

В последние годы лингвистические исследования характеризуются антропоцентрической направленностью и охватывают не только лексико-грамматические, но и когнитивно-семантические категории. При этом важным компонентом научного анализа выступают самосознание и культурная идентификация – как индивидуума, так и многочисленного коллектива (определенного социума, государства, мира в целом).

Ярким отражением национально-специфических черт и накопленного поколениями культурного опыта в языке является пласт афористических текстов, в сжатой форме метафорично передающих нормы морали и явления социальной жизни.

Среди встречающихся афористических образов многочисленную группу образуют анималистические, создаваемые использованием нарицательных названий-зоонимов. Беря начало в древних тотемистических верованиях и сакральных визуализациях божеств, анималистические компоненты наделяются человеческими чертами с переносом характерной для человеческого общества иерархической системы, индивидуальных черт характера и т.д. В данном случае зоонимы не столько выполняют свою прямую функцию – обозначают биологический вид животных, сколько служат для создания яркого оценочного образа.

В рамках исследования были проанализированы историко-социальные факторы формирования древнеримской и британской культур с их языковым отражением на уровне пласта афоризмов, имеющих в своем составе зоонимический компонент группы «домашние животные».

Материалом исследования послужили латинские и английские пословицы и поговорки, действующими лицами которых выступили самые распространенные домашние животные – осел, лошадь (конь), собака, свинья. Результатом стали выявленные для каждого зоонимического компонента ассоциации, эксплицирующие индивидуальные морально-поведенческие качества языковой личности и коннотацию в целом.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, сакрализация анималистического образа, лексическая единица, фразеология, зооним, коннотативная окраска, латинский язык, английский язык.

Ссылка для цитирования: Яковлева Е.С., Скобликова Е.О. Коннотативные аспекты компонента-зоонима семантической группы «домашние животные» (на материале английских и латинских фразеологизмов) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 51–58.

В вопросах, связанных с исследованиями корреляций языка и социума, важную роль играет понятие национально-культурной специфики, которая выражается в аспекте коннотативных значений. Ключевым моментом данного исследования является тот факт, что язык и культура взаимодействуют между собой на основе метафорического переосмысления ассоциативно-образного основания и его соотношения с национальными стереотипами лингвокультуры. Таким ассоциа-

тивно-образным основанием служат, в частности, зоонимы, которые являются двойственными по своей сути, поскольку прямое значение не меняется, а коннотативное зависит от функционирования зоонима в рамках социума и его культуры,

Зоонимы репрезентируют национальное мировосприятие определенного этноса. Как писал Ж. Багана, «качественная оценка человека, выраженная переносными значениями слов, которые в

своих прямых значениях обозначают животных, носит зачастую ярко выраженную национально-культурную специфику» [2, с. 38].

Вопрос терминологии при рассмотрении наименований животных в теории языка остается дискуссионным. Так, согласно определению «Краткого понятийно-терминологического справочника по этимологии и исторической лексикологии», зооним (от греч. зоон «животное» и ономат «имя») – это 1) нарицательное название животного (корова, крыса); 2) имя собственное, кличка животного (Зорька, Полкан) [3, с. 15].

В данном исследовании мы будем придерживаться позиции, предложенной Т.В.Хахалкиной, которая писала, что зоонимы, зоологическая лексика, анимализмы являются терминами одного порядка, выражающими прямое номинативное название животных [9, с. 2]. В свою очередь, О.В. Лаврова под термином «зоонимы» предлагает понимать лексико-семантические варианты слов, выступающих в качестве родовых названий животных [4, с. 121].

Исследование национальных коннотаций фразеологизмов на фоне собственно коннотаций зоонимов дает обширный материал для описания национально-культурной специфики. По мнению В.Н. Телия, фразеологические единицы способны функционировать в качестве знаков-микротекстов, вербально интерпретирующих стереотипы бытового менталитета [6, с. 215]. Собственно коннотация, согласно словарю О.С. Ахмановой, есть «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение» [1, с. 198].

В рамках исследования предпринята попытка семантического описания коннотативных особенностей фразеологиз-

мов с компонентом-зоонимом «домашнее животное» в латинском и английском языках.

Общепринятым представляется мнение о том, что традиция анималистических мотивов в религии и культуре берет начало в тотемизме первобытных сообществ, т.е. связывании себя с определенным объектом или явлением природы, а также поклонением ему. По мнению французского этнолога и культуролога К. Леви-Строса, «последний покрывает отношения, идеально установленные между двумя рядами, одним – природным, а другим – культурным» [5, с. 48].

Традиция использовать образы животных в религиозных обрядах и связывать их с образами прародителей продолжалась и в более поздний период появления развитых религиозных систем, в которых мы уже можем найти упоминания о высших мифологических сущностях – богах. Являясь создателями или же «естественными биологическими» предками человека, зачастую боги могли принимать форму животного или же иметь его черты.

В религиозной традиции Древней Греции также наблюдаются анималистические мотивы. В.Н. Топоров выделяет «спорадические превращения богов в животных», имеющие сюжетный характер. Например, Зевса – в быка, орла, лебедя, муравья, Диониса – в козла, льва, пантеру, Посейдона – в коня, Деметры – в кобылицу. [7, с. 442]. Позже эти анималистические образы переходят в авторскую и фольклорную литературу (сказки, басни, драматические произведения), где животные выступают в качестве носителей человеческих черт, но при этом являются «сущностями, не тождественными человеку» [7, с. 442-443].

Анализируя культуру Древнего Рима, нельзя не рассмотреть некоторые социально-географические особенности фор-

мирования государства. Рим – это крупная средиземноморская держава. Предпочитая агрессивную военную политику дипломатической, Римская Империя захватывает и присоединяет в качестве колоний обширные территории с многонациональным составом. При этом становление римской культуры происходит под влиянием культур покоренных народов – прежде всего, древних греков и этрусков. Римляне перенимают и перерабатывают культурный опыт, а также научно-технические достижения народов колоний.

Например, пантеон богов древние римляне заимствуют у греков: верховный бог Юпитер во многом основывается на сложившемся образе древнегреческого бога Зевса, бог войны Марс напоминает Ареса. Последствия такого переноса мы можем наблюдать в сохранении многих мифологических мотивов, в том числе и анималистических. Пословица *Quod licet Jovi, non licet bovi* – Что позволено Юпитеру, не позволено быку [8, с. 665] – отсылает нас к известному мифу о похищении Европы богом Зевсом/Юпитером, принявшем облик быка. Сакральный образ животного остается и во многих древнеримских религиозных культах и мистериях.

Как считает Е.Н. Шапинская, увеличение значимости домашнего животного для хозяина и его своеобразное «очеловечение» приводят к проецированию на животных всех особенностей человеческого общества и всех типов властных отношений [10, с. 37]. Отражение данного явления мы также можем найти в латинских фразеологических единицах. Поговорка *Ab equis ad asinos* – из коня в ослы, т.е. пойти на понижение – передает иерархическое неравенство этих двух видов животных и более высокое «социальное положение» первого. В пословице *Dat veniam corvis, vexat censura columbas*

– К воронам милостив суд, но он угнетает голубок – рассматривается ситуация социального неравенства, сложностей работы общественного института – суда.

Этическим идеалом римлян было героическое поведение – так называемый *virtus* (мужество, доблесть, сила). Особое внимание в древнеримском обществе уделялось ратным подвигам и заслугам. Именно военные достижения становились своеобразной гарантией личной карьеры и достойного положения в социуме. Наряду с этим занятие земледелием, ремеслами и домашним хозяйством считалось недостойным знатного человека и ассоциировалось с покоренными народами и людьми низших сословий. Таким образом, римский менталитет формировал «хищный» идеал, который находит свое отражение в возвеличивании крупных плотоядных – «благородных» животных: *Ex unguia leonem cognoscimus, ex auribus asinum* – Льва узнаем по когтям, а осла – по ушам; *Aquila non captat muscas* – Орел не ловит мух. Образ же домашнего животного обычно имеет сниженную коннотацию, выступая в качестве носителя «неблагородных» рабских черт.

В латинских афоризмах наиболее широко представлена семантическая группа зоонимов «млекопитающие», а самым частым домашним животным является *asinus* (осел), что объясняется его доступной ценой, плодовитостью и неприхотливостью. При этом во фразеологических единицах зооним *asinus* (осел) наделен следующими качествами:

– ограниченность: *Asini exiguo pabulo vivunt* – ослы удовлетворяются скудным кормом;

– глупость, «неспособность к возвышенному»: *Asinus ad lyram* – осел с лирой; *asinus manebis in saecula saeculorum* – ты останешься ослом на веки веков;

– хвастовство: *Asinus gloriosus* – хвастливый осел;

– стремление находиться в обществе своего уровня: *Asinus asino pulcherrimus* – ослу красивее всех осел; *asinus asinum fricat* – осел об осла трется.

Относящаяся к семейству Equidae (лошадиные) по зоологической классификации К.Линнея лексическая единица *equus* (конь), несмотря на биологическое и функциональное сходства, имеет ряд отличий в коннотативной окраске. Зооним *equus* (конь) стоит на более высокой иерархической ступени по сравнению с *asinus* (ослом): *Ab equis ad asinos* – из коня в ослы. Исторически это объясняется высокой стоимостью животного (чистокровные породистые кони были предметом роскоши, доступным лишь элитарным слоям населения), а также сохранением в культурной памяти римлян мифического образа крылатого коня Пегаса, любимца муз, которые покровительствовали искусству и наукам. Аллюзией к данному мифу является пословица: *Equi et poetae alendi sunt, non saginandi* – Лошади и поэты должны быть сыты, но не закармливаются.

Еще одним животным, сопровождающим человека на протяжении многих тысячелетий, является собака. Собака играла важную роль, выполняя функции сторожевого животного. Кроме того, псы бойцовских пород принимали участие в боях, а также использовались при осуществлении публичных казней (собаками затравливали приговоренных к смерти преступников). Все это послужило предпосылками для формирования образа опасного и агрессивного существа. Анализируя латинские фразеологизмы, мы можем выделить следующие коннотативные признаки зоонима *canis* (собака):

– низкое, «неблагородное» происхождение: *Canis vivus melior est leone*

mor- tuo – живая собака лучше мертвого льва;

– коварство, жестокость: *Cave tibi a cano muto et aqua silente* – берегись тихого пса и спокойной воды;

– привычка сбиваться в стаи, подобно неконтролируемой людской толпе: *Latrante uno, latrat statim et alter canis* – когда лает одна, тотчас же лает и другая собака;

– звук собачьего лая, уподобляемого необоснованной критике, пустым слухам, нападкам недоброжелателей: *Luna latrantem canem non curat* – луна не обращает внимания на лай собаки.

Меньшую распространенность получил зооним *capra* (коза), метафорический образ которого связан с чем-то незначительным, не стоящим внимания: *de lana caprina* – о пустяках (дословно «о козьей шерсти»).

Образ, заложенный лексической единицей *porcus* (свинья), стал олицетворением глупого и грязного создания: *No- lite mittere margaritas ante porcos* – не мечите жемчуга перед свиньями.

Agnus (ягненок) часто использовался при совершении религиозных обрядов, обычно в качестве жертвенного животного, и считался беззащитным существом. Образ зоонима, связанный в сознании носителя языка с таким качеством, как кротость, противопоставляется хищному зверю, а именно *lupus* (волку): *pelle sub agnina latitat mens saepe lupina* – Под шкурой ягненка часто скрывается нрав волка.

В английском языке, как и в латинском, пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом семантической группы «домашнее животное» занимают существенную нишу во фразеологическом фонде, поскольку издревле домашние животные были условием процветания семьи, занимали важное место в ежедневной жизни людей.

Наиболее частотным в семантической группе «домашнее животное» является зооним *horse* (лошадь). Жители Великобритании противостояли римским легионерам на лошадях. Туманный Альбион считают колыбелью конного спорта. Лошади чистокровной английской породы знамениты во всем мире, а скачки Royal Ascot, на которых присутствует Королева Великобритании, известная ценительница лошадей, превратились в интернациональное событие. Этот культурный факт обуславливает возникновение пласта фразеологизмов, имплицитно связанных со скачками: *one-horse race* – не иметь явного лидера, *bet on the wrong horse* – принять неправильное решение; *a dark horse* – «темная лошадка».

Анализируя фразеологизмы, содержащие зооним *horse* (лошадь), выделяем следующие коннотативные признаки:

- власть и знатное происхождение: *climb on high horse* – вести себя высокомерно;
- средство передвижения: *change horses in midstream* – менять лошадь на переправе (обр. производить крупные перемены в неподходящий момент);
- лошадь как оружие войны: *war horse* – бывалый солдат;
- домашнее животное: *you can lead a horse to water but you can't make it drink* – не всего можно добиться силой.

Среди рассмотренных устойчивых выражений не было найдено примеров с компонентом-зоонимом *stallion* (конь), что может быть объяснено тем, что в английском языке лексема *horse* (лошадь) является более употребительной и универсальной.

Исследование показывает, что в Великобритании лошадь считается благородным животным, другом, благодаря своей выносливости, изящной осанке, боевым качествам, образ лошади в целом обладает положительной окраской. Не-

смотря на сложившееся в целом положительное отношение социума к зоониму *horse* (лошадь), риски, связанные с конным спортом, ставки, высокая цена на скаковых лошадей обусловили возникновение негативных ассоциаций, и, как следствие, фразеологизмов с отрицательной коннотацией.

Компонент-зооним *donkey* (осел) в составе устойчивых выражений английского языка насчитывает около 10 примеров и, соответственно, не является продуктивным. Анализ фразеологизмов английского языка показывает, что образ осла в английском языке, как и в латинском, эксплицирует негативную коннотацию; основные коннотативные признаки: *do the donkey work* – выполнять рутинную, тяжелую работу, *talk the hind leg off a donkey* – заболтать до смерти.

Семантика устойчивых выражений *donkey's ears* (*donkey's years*) – целая вечность, основана на игре слов *years* и *ears*, которые являются схожими по звучанию.

Идиома *the straw that breaks the donkey's back* – букв.: соломинка, которая сломала спину осла – этимологически восходит к библейскому фразеологизму *the straw that broke the camel's back* – букв.: соломинка, которая сломала спину верблюда. Логично предположить, что подобная языковая адаптация связана с тем, что в Великобритании, в отличие от древней Палестины, именно осла выполняли тяжелую и рутинную работу, перевозили грузы.

Таким образом, компоненты зоонимы *donkey* (осел) и *horse* (лошадь) имеют схожие с латинским языком лингвокультурологические особенности, они являются противоположными по своей коннотации: *horse* (лошадь) – животное благородное, умное, положенное богатым людям, *donkey* (осел) – животное низкого происхождения, глуповатое, которое ис-

пользуют для тяжелого и монотонного труда.

Как и в Древнем Риме, зооним *собака* в туманном Альбионе является важной лингвокультурологической константой. Собственно, собак в Великобритании любят, королева Великобритании известна своей любовью к собакам, а именно к породе вельш-корги пемброк, однако, функционируя в качестве смыслообразующего компонента во фразеологизмах, положительная коннотация зоонимического компонента *dog (собака)* меняется на противоположную, что обусловлено выделением таких «отрицательных» качеств как агрессивность, «низкое социальное положение».

Анализируя фразеологизмы с компонентом-зоонимом *dog (собака)* мы отмечаем следующие коннотативные признаки:

– жадное животное: *a dog in the manger* – как собака на сене; *be like a dog with a bone* – идти до конца;

– низкое происхождение: *a dog's life* – трудная жизнь, *a live dog is better than a dead lion* – живая собака лучше мертвого льва;

– звук собачьего лая: *barking dog never bites* – собака, которая лает, не укусит; *keep a dog and bark yourself* (букв. если держишь собаку, то сам не лай) – обр. не надо работать за своего подчиненного.

дурная слава: *a dirty dog* – плохой человек, *give a dog a bad name and hang him* – дурная слава накрепко пристаёт.

Борьба кошки и собаки является архетипичным мотивирующим признаком: *cat-and-dog life* – обр. семейные склоки, жить как кошка с собакой; *it's raining cats and dogs* – очень сильный дождь (согласно легенде, в один из паводков, вызванных сильными дождями, из канализации Лондона вымыло трупы кошек и собак, которые затем поплыли по улицам); *dog*

tu cats – вот те на! Имеющий негативную характеристику зооним *dog (собака)* в английском фразеологическом фонде, тем не менее присутствует во фразеологизмах с положительной коннотацией, указывающей на уважительное отношение к собаке. Например, *lucky dog* – везунчик (букв.: везучая собака); *the top dog* – босс, начальник.

Таким образом, сопоставляя фразеологические единицы латинского и английского языков, мы находим повторяющиеся анималистические образы, встречающиеся как в латинском, так и в английском языках, что обусловлено распространённостью этих животных в Европе, а также одними и теми же социально-психологическими факторами их восприятия. Зародившиеся во время становления первобытного человеческого общества тотемистические верования в процессе перехода к развитой цивилизации эволюционируют, переходя в антропоморфизм животных.

Частые контакты с одомашненными видами животных, изученность их манер поведения и понимание хозяйственной и эстетической ценности приводят к накоплению огромного культурного пласта афоризмов, которые в метафоричной форме передавали накопленные поколениями нормы морали и приемлемого обществом поведения.

Проанализировав коннотативную составляющую зоонимов в латинских и английских афоризмах, можно сделать вывод о сходстве семантических механизмов «очеловечивания» анималистического образа соотносительно с такими качествами, как глупость и неприхотливость, агрессивность и т.д. Зачастую это объясняется влиянием римской культуры и процессом калькирования латинских фразеологизмов при переводе отдельных из них на английский язык. При этом наблюдаются и несомненные раз-

личия в интерпретации зоонимов, обусловленные национально-культурной спецификой носителей латинского и английского языков.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969.

2. Багана Ж. Фразеологические африканизмы, содержащие зоонимные компоненты с некоторыми представителями фауны // Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики: сб. науч. ст. междунар. науч. конф. Белгород, 2014. С. 38-43.

3. Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии. М., 2007. 54 с.

4. Лаврова О.В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2009.

5. Леви-Строс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994.

6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

7. Топоров В.Н. Животные. Мифы народов мира. Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1991. С. 442.

8. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / под ред. Я.М. Боровского. М.: Рус. яз., 1986. 960 с.

9. Хахалкина Т.В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Томск, 2002.

10. Шапинская Е.Н. Образ Животного в текстах культуры. Культура культуры // Электронный журнал. Научная ассоциация исследователей культуры. 2017. № 4 (16).

11. Словарь английских идиом. The free dictionary by Farlex. URL: idioms.thefreedictionary.com (Дата обращения: 01.02.2018).

Поступила в редакцию 22.05.18

UDC 81:39

E.S. Iakovleva, Post-Graduate Student, Belgorod State National Research University (Belgorod Russia) (e-mail: elena.iakovleva@inbox.ru)

E.O. Skoblikova, Teacher, Kursk State Medical University (Kursk, Russia) (e-mail: egoroevgeniya@yandex.ru)

CONOTATIVE ASPECTS OF SAYINGS WITH ZOONYM 'S COMPONENT "DOMESTIC ANIMALS" BASED ON LATIN AND ENGLISH

In recent years, linguistic research has become more anthropocentric. It includes not only lexical grammatical points, but also cognitive and semantic categories. At the same time consciousness and cultural identification of an individual and of a large collective (a certain society, country) became important component of analysis.

The linguistic reflection of specific national features and the cultural experience have been accumulated by generations in the layer of aphoristic texts, in a concise and metaphorical form are transmitted the standards of morality and behavior.

Among the aphoristic characters a large group consists of animalistic components represented by common zoonyms. Starting from ancient totemistic beliefs and sacral visualizations, animalistic components are endowed with human traits with the transfer of a hierarchical system characteristic of human society, individual traits of character,

etc. Zoonyms are not only perform their direct function - they denote a biological species of animals, but also serve to create a vivid connotative characteristics.

In this paper an attempt of comparison of the historical and social factors of the ancient Roman and British cultures based on their linguistic reflection in the layer of aphorisms that includes zoonym component of the group "domestic animals".

Latin and English proverbs and sayings were examined. The most common pets (donkey, horse, dog, etc) are the protagonists. The individual moral and behavioral qualities revealed for each component and its connotative aspects were settled.

Key words: *national and cultural specify, sacralization of the animalistic character, lexical unit, phraseology, zoonym, connotative aspect, Latin, English.*

For citation: Iakovleva E.S., Skoblikova E.O. Conotative aspects of sayings with zoonym 's component "domestic animals" based on latin and english. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 51–58 (in Russ.).

References

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvističeskikh terminov. Moscow, Sovetskaya ehnciklopediya Publ., 1969

2. Bagana Zh. Frazеologičeskie afrikanizmy, soderzhashchie zoonimnye komponenty s nekotorymi predstavitel'yami fauny. Sovremennye problemy yazykoznanija, literaturovedenija, mezhkul'turnoj kommunikacii i lingvodidaktiki. Sb. nauch. st. mezhdunar. nauch. konf. Belgorod, 2014, pp. 38-43.

3. Varbot Zh. Zh., Zhuravlev A.F. Kratkij ponyatijno-terminologičeskij spravochnik po ehtimologii i istoričeskoj leksikologii. Moscow, 2007. 54 p.

4. Lavrova O.V. Stranovedčeskij komponent nazvanij zhivotnyh v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. Diss. kand. ped. nauk. S.-Peterburgs, 2009.

5. Levi-Stros K. Pervobytnoe myshlenie. Moscow, Respublika Publ., 1994.

6. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semantičeskij, pragmatičeskij i lingvokul'turologičeskij aspekty. Moscow, 1996. 288 p.

7. Toporov V.N. Zhivotnye. Mify narodov mira. Ehnciklopediya. Moscow, Sovetskaya ehnciklopediya Publ., 1991, p. 442.

8. Slovar' latinskih krylatyh slov: 2500 edinic; et by Ya. M. Borovskij. Moscow, Rus. yaz. Publ., 1986. 960 p.

9. Hahalkina T.V. Nganasanskaya zoonimiya v stanovlenii i razvitii. Avtoref. kand. filol. nauk. Tomsk, 2002.

10. Shapinskaya E.N. Obraz Zhivotnogo v tekstah kul'tury. Kul'tura kul'tury. Ehlektronnyj zhurnal. Nauchnaya associaciya issledovatelej kul'tury, 2017, no. 4 (16).

11. Slovar' anglijskich idiom. The free dictionary by Farlex. URL: idioms. thefreedictionary.com (accessed 01.02.2018).

УДК 81271

Р. А. Газизов, д-р филол. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (Уфа, Россия) (e-mail: fund-lingua@rambler.ru)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЕЖЛИВОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПИСЕМ)

*В настоящей статье анализируются наиболее распространенные коммуникативные стратегии вежливости, используемые Интернет-коммуникантами в электронном общении. На примере анализа электронных писем выявлены основные стратегии позитивной и негативной вежливости и средства их реализации в коммуникативном поведении немецкой лингвокультурной общности. Среди стратегий позитивной вежливости наиболее употребительными в электронной коммуникации немцев являются стратегия оказания внимания и заботы, стратегия преувеличения, а также стратегия дарения коммуникативных подарков. Среди стратегий негативной вежливости часто используются стратегия косвенного выражения, стратегия вежливого пессимизма, стратегия «Задавайте вопросы, будьте уклончивы», стратегия «Извиняйтесь». В качестве основных средств и способов выражения данных стратегий выступают формулы поздравления, пожелания, извинения, благодарности, маркеры усиления в составе вышеперечисленных формул (местоимение *viel*, наречия *sehr*, *ganz*, прилагательные *gut*, *herzlich*, *groß*, *schön*), некоторые модальные глаголы, глаголы *gestatten*, *erlauben*, конструкции «würden + Infinitiv», «es wäre + имя прилагательное в краткой форме», вопросительная форма предложения, сослагательное наклонение.*

Таким образом, коммуникативные стратегии вежливости в электронной коммуникации немцев направлены, с одной стороны, на выражение солидарности с собеседником, проявление заботы, интереса, симпатии к нему (стратегии позитивной вежливости), с другой стороны, на соблюдение дистанции с партнером по коммуникации, предоставление ему права выбора и свободы действия при употреблении импозитивных речевых актов со стороны адресанта, выражение уважения (стратегии негативной вежливости). В отличие от речевой коммуникации в электронной используется ограниченный набор коммуникативных стратегий вежливости.

Ключевые слова: немецкая лингвокультура, вежливость, коммуникативная стратегия, позитивное лицо, негативное лицо, электронная коммуникация, электронное письмо.

Ссылка для цитирования Газизов Р.А. Коммуникативные стратегии вежливости в немецкой лингвокультуре (на материале электронных писем) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 59–68.

Исследование вежливости как одной из основных категорий коммуникативного сознания имеет важное значение при изучении речевого общения в целом и коммуникативного поведения общающихся, в частности. Соблюдение принципа вежливости, как и других принципов, норм и правил, регламентирующих нормативное коммуникативное взаимодействие общающихся, напр., принцип кооперации [14], правила прагматической компетенции [15], максимы вежливости [16], принципы речевого поведения адресата [2] и др., является необходимым условием успешной коммуникации, залогом достижения максимальной эффективности, что в целом обусловлено значимостью коммуникативной категории вежливости в структуре социального общения людей [1, с. 144-145].

Как справедливо отмечает известный отечественный исследователь вежливости Т.В. Ларина, категория вежливости является системообразующим фактором взаимодействия коммуникантов, регулирующим коммуникативное поведение общающихся и предопределяющим выбор единиц как вербальной, так и невербальной коммуникации [5, с. 23].

Как известно, любое общение между людьми осуществляется по определенным правилам и законам коммуникации. Если законы общения описывают процессы, происходящие непосредственно в коммуникативных актах, то правила общения представляют собой совокупность рекомендаций о том, как необходимо вести общение в той или иной коммуникативной ситуации [11, с. 97]. В свою очередь, следование основным правилам вежливого общения гарантирует бескон-

фликтный характер речевой коммуникации.

На наш взгляд, соблюдение принципа вежливости не менее актуально также в электронной коммуникации, предполагающей взаимодействие между коммуникантами посредством электронных средств связи. Согласно теории вежливости Дж. Лича, принцип вежливости реализуется в шести максимах речевого общения (максимы такта, благородства, одобрения, скромности, согласия и симпатии), каждая из которых имеет две субмаксимы. Согласно теории вежливости П. Браун и С. Левинсона [13], принцип вежливости охватывает совокупность коммуникативных стратегий, направленных на сохранение позитивного/негативного лица адресанта/адресата. Таким образом, ученые предлагают различать *позитивное* и *негативное лицо* (positive face / negative face). Если позитивное лицо человека, по мнению ученых, ассоциируется с желанием быть любимым и уважаемым, получать симпатию, одобрение, заботу, то негативное лицо, в свою очередь, ассоциируется с желанием человека не нарушать границы личного пространства со стороны партнера по коммуникации и не испытывать помех в своих действиях.

В соответствии с дихотомией базового понятия лица авторы теории сохранения лица П. Браун и С. Левинсон вслед за автором теории разговорных максим Дж. Личем различают *позитивную* и *негативную* вежливость (positive politeness / negative politeness), каждая из которых образует систему определенных коммуникативных стратегий, направленных на достижение целей вежливого взаимодействия друг с другом. Так, при помощи коммуникативных стратегий позитивной вежливости общающиеся демонстрируют единство и солидарность друг с другом, выражают симпатию и заинтересованность, проявляют заботу по отношению друг к другу. В свою очередь, посредством стратегий негативной вежливости адресант предоставляет свободу

действий адресату, удовлетворяет его потребности в неприкосновенности своей личной территории и тем самым выражает уважение к нему.

В настоящей статье анализируются коммуникативные стратегии вежливости, которые используются в электронной коммуникации немецкой лингвокультурной общности. Как известно, коммуникация между людьми посредством электронных средств связи возможна при использовании определенных информационных технологий и программ, например, электронной почты, скайпа, SMS-сообщений, социальных сетей, мессенджеров и т.д. При этом общение посредством электронной почты является одним из наиболее востребованных и удобных способов виртуальной письменной коммуникации как в бытовой, так и в деловой сфере. Соблюдение принципа вежливости посредством использования коммуникативных стратегий направлено на регулирование гармоничного, бесконфликтного общения, в ходе которого коммуниканты достигают поставленных целей.

Рассмотрим средства реализации и способы употребления стратегий позитивной и негативной вежливости в электронных письмах немцев. Так, среди стратегий позитивной вежливости мы зафиксировали частотное использование *стратегии «Замечайте, уделяйте внимание слушающему (его интересам, желаниям, потребностям, вещам)»*, или *стратегии оказания внимания и заботы своему собеседнику*. В электронных письмах она реализуется, как правило, посредством выражения поздравлений и пожеланий. Речевые акты поздравления и пожелания могут употребляться по случаю определенных праздников или событий в жизни человека. К примеру, поздравления с Новым годом в немецкой лингвокультуре оформляются с использованием перформативного глагола *wünschen* (*желать*) и лексемы *Rutsch* (*скольжение, переход*): *Ich wünsche Ihnen ebenfalls einen guten Rutsch ins neue Jahr*

2012 (досл.: *Желаю Вам также хорошо встретить Новый 2012 год*); *Allen ... wünsche ich ... schon mal eine schöne Vorweihnachtszeit, ein erholsames Fest und einen gelungenen Rutsch ins Jahr 2013* (досл.: *Желаю всем ... хорошего предрождественского времени, блаженного праздника и удачно встретить 2013 год*). Глагол *wünschen* может опускаться: *Einen guten Rutsch ins neue Jahr!* (досл.: *Хорошо встретить Новый год!*); *Ein frohes Fest und einen guten Start ins Jahr 2013* (досл.: *Веселого праздника и хорошего старта в 2013 г.*). Необходимо отметить, что в немецкой лингвокультуре в электронных письмах крайне редко используется перформативный глагол *gratulieren* (*поздравлять*), в отличие от русской лингвокультуры, в которой поздравления оформляются, как правило, при помощи глагола *поздравлять*.

Поздравления с Рождеством, как и с адвентом (предрождественским временем, временем подготовки к Рождеству), популярны у немцев как в речевой, так и в электронной коммуникации. При этом поздравления с этим праздником представляют собой пожелания прекрасного и спокойного проведения времени: *Ich wünsche Ihnen schon einmal eine schöne vorweihnachtliche Zeit* (досл.: *Я желаю Вам уже сейчас прекрасного предрождественского времени*); *Ein erholsames, schönes Weihnachtsfest wünsche ich Ihnen* (досл.: *Желаю Вам спокойного прекрасного Рождества*); *Ich nutze diese Gelegenheit, um Ihnen ein frohes, erholsames Weihnachtsfest zu wünschen* (досл.: *Пользуясь случаем, желаю Вам радостного, спокойного Рождества*); *Schöne und erholsame Feiertage wünsche ich Ihnen* (досл.: *Желаю Вам прекрасных и спокойных праздничных дней*). Ср. также поздравление-пожелание с Пасхой: *Ich wünsche Ihnen allen erholsame und hoffentlich frühlingshafte Ostern* (досл.: *Я желаю Вам всем спокойной и, надеюсь, весенней Пасхи*).

Поздравления могут употребляться также в сочетании с формулами проща-

ния, ср. поздравление с Новым годом: *Viele Grüße und noch alles Gute für 2016!* (досл.: *С дружеским приветом и всего хорошего в 2016 г.!*) и поздравление с Пасхой: *Liebe Grüße und schöne Ostern* (досл.: *С дружеским приветом и веселой Пасхи*). Анализируемая стратегия позитивной вежливости в данном случае направлена на оказание заботы своему партнеру по коммуникации, с тем чтобы он смог хорошо отдохнуть во время праздника и набраться сил.

Весьма распространены также пожелания приятно провести время в будни (a), (b), (c), (d) и в выходные (e), (f), (g), ср. пожелания при прощании: (a) *schöne Gruesse und einen erholsamen Abend* (досл.: *С дружеским приветом и расслабляющего вечера!*); (b) *Einen schönen Tag wünsche ich Ihnen und verbleibe mit herzlichen Grüßen* (досл.: *Желаю Вам хорошего дня и передаю сердечный привет*); (c) *Habt einen schönen Abend* (досл.: *Хорошего вечера*); (d) *Eine schöne Restwoche und viel Spaß beim Unterrichten* (досл.: *Прекрасного окончания недели и удачи в работе*); (e) *Ich wünsche Ihnen trotz allem ein erholsames Wochenende* (досл.: *Желаю Вам несмотря на все спокойных выходных*); (f) *Bis dahin wünsche ich Ihnen ein schönes Wochenende* (досл.: *До тех пор желаю Вам прекрасных выходных*); (g) *Ich wünsche Ihnen ein schönes und hoffentlich sommerliches Wochenende* (досл.: *Желаю Вам прекрасных и, надеюсь, летних выходных*).

Оказание внимания и заботы по отношению к партнеру по электронной коммуникации возможно также готовностью адресанта ответить на вопросы: *Alles Gute, Fragen aber wie immer gern. Herzlichen Gruß* (досл.: *Всего хорошего, охотно отвечаю на вопросы. С сердечным приветом*).

Пожелание успешного выполнения задач наряду с вышеописанными формами пожелания является очередным средством реализации стратегии оказания внимания и заботы: *Ich wünsche Ihnen einen reibungslosen Prüfungsverlauf*

(досл.: *Желаю Вам слаженного/планового проведения экзамена*); *Wir wünschen Ihnen eine erfolgreiche Durchführung der Pruefung* (досл.: *Желаем Вам успешного проведения экзамена*).

Рассматриваемая стратегия актуализируется также посредством формул пожелания в сочетании с формулами благодарности: *Wir danken Ihnen und wünschen eine erfolgreiche Testdurchführung* (досл.: *Мы благодарим Вас и желаем успешного проведения экзамена*); *Schon jetzt danken wir Ihnen herzlich für Ihr Engagement und wünschen Ihnen ein schönes Weihnachtsfest und ein glückliches und gesundes Jahr 2013!* (досл.: *Уже сейчас мы благодарим Вас сердечно за Вашу работу и желаем Вам прекрасного Рождества и счастливого, здорового 2013 года!*); *Vielen Dank für Ihre Unterstützung und ein schönes Wochenende* (досл.: *Большое спасибо за Вашу поддержку и желаем Вам прекрасных выходных*).

Среди стратегий позитивной вежливости в электронных письмах часто используется стратегия «Дарите подарки слушающему (вещи, симпатию, понимание, кооперацию)», или стратегия дарения коммуникативных подарков, смысл которой заключается в том, чтобы выразить свою симпатию, расположение, благожелательное отношение к партнеру по коммуникации. Как и стратегия оказания внимания, проявления интереса и заботы, данная стратегия направлена на укрепление положительного имиджа адресата, удовлетворение потребностей его позитивного лица. Если в речевой коммуникации для реализации рассматриваемой стратегии помимо вербальных средств широко используются невербальные компоненты коммуникации (улыбка, рукопожатие, объятие, поцелуй и др.), то в электронных письмах стратегия дарения подарков выражается чаще всего посредством формул благодарности, хотя в электронной коммуникации, в частности при общении в социальных сетях, мессенджерах, при помощи SMS-сообщений, WhatsApp и т.д. невербальные компонен-

ты общения находят широкое употребление в виде эмотиконов, или так называемых «смайликов», выражающих определенные эмоции и действия.

Как известно, одной из самых распространенных форм выражения благодарности в немецкой лингвокультуре является речевой акт *Danke!*, используемый как в формальной, так и в неформальной обстановке общения. Данная формула благодарности в электронных письмах распространяется, как правило, местоимением *viel* (а), прилагательными *herzlich* (b), *schön* (c), *groß* (d): (a) *Vielen Dank im Voraus für Ihre Antwort* (досл.: *Заранее большое спасибо за Ваш ответ*), (b) *Herzlichen Dank fuer Ihre Unterstuetzung* (досл.: *Сердечная благодарность за Вашу поддержку*), (c) *Dankeschön* (досл.: *Большое спасибо*), (d) *Großen Dank vorab und herzliche Grüße* (досл.: *Большое спасибо заранее и сердечный привет*).

Необходимо отметить, что многие формулы благодарности, как и формулы приветствия, прощания, извинения и т.д., семантически опустошены, клишированы и десемантизированы, что подтверждает их частотное употребление в коммуникативном поведении немцев. Семантическая опустошенность многих немецких формул речевого этикета послужила причиной употребления в их составе некоторых интенсификаторов, или маркеров усиления, посредством которых актуализируется такая стратегия позитивной вежливости, как стратегия «Преувеличивайте (интерес, одобрение, симпатию к слушающему)», или стратегия преувеличения интереса и симпатии к партнеру по коммуникации. Так, среди интенсификаторов можно выделить наречия *ganz* (а), *sehr* (b), прилагательное *gut* в превосходной степени (c): (a) *Ganz herzlichen Dank für Ihre freundlichen Worten* (досл.: *Сердечная благодарность за Ваши доброжелательные слова*); (b) *Wir würden uns freuen, wenn Sie wieder so erfolgreich Werbung machen würden und danken Ihnen schon jetzt sehr herzlich!* (досл.: *Мы были*

бы рады, если бы Вы снова так успешно провели рекламную кампанию и от всего сердца благодарим Вас уже сейчас!); (с) *Es dankt bestens und grüßt ebenso nach Ufa* (досл.: Охотно благодарим и передаем привет Уфе). Среди способов интенсификации значения единиц речевого этикета, используемых в электронных письмах немцев, можно отметить одновременное употребление в составе формул благодарности местоимения *viel* и прилагательного *herzlich* (а), а также повторную благодарность (b): (а) *Vielen herzlichen Dank für Ihre freundliche Antwort* (досл.: Большая сердечная благодарность за Ваш дружеский ответ); (b) *Nochmals vielen Dank und freundliche Grüße* (досл.: Еще раз большое спасибо и с дружеским приветом).

Если многие формулы благодарности с опустошенной семантикой употребляются, как правило, в качестве формальных маркеров вежливости, или своеобразных коммуникативных подарков [5, с. 342], то формулы, образованные при помощи перформативных глаголов *danken* (благодарить) (а) и *sich bedanken* (благодарить) (b), используются в знак благодарности за действительно оказанную услугу, особенно в сочетании с прилагательным *herzlich* в функции обстоятельства (с): (а) *Schon jetzt danken wir Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung!* (досл.: Уже сейчас мы благодарим Вас за Вашу поддержку!); (b) *Über eine Rückmeldung bedanke ich mich im Voraus* (досл.: Я благодарю заранее за ответ); (с) *Ich ... danke Ihnen ganz herzlich für die gute Zusammenarbeit in den letzten Jahren* (досл.: Сердечно благодарю Вас за тесное сотрудничество в последние годы). Такие формы благодарности повышают степень вежливости этикетных единиц и реализуют стратегию преувеличения интереса и симпатии.

Употребление модальных глаголов в составе формул благодарности также является приемом интенсификации и усиления, актуализирующим стратегию преувеличения, ср. использование глаго-

ла *mögen*: *Wir möchten uns für Ihren Beitrag bedanken* (досл.: Мы хотели бы поблагодарить Вас за Ваш доклад). Глагол *mögen* употребляется исключительно в сослагательном наклонении, поскольку в изъявительном он имеет значение «нравиться, любить». По мнению Р.З. Мурсова, статус глагола *mögen* является наиболее спорным. «Форму претерита в конъюнктиве этого глагола – *möchte* следует признать самостоятельным глаголом, так как подобно английскому модальному глаголу *might* она лишена временного значения и осложнена прагматической коннотацией дипломатичности и вежливости» [7, с. 155-156].

Анализируя стратегии негативной вежливости в электронных письмах немцев, мы зафиксировали частотное использование стратегии «Выразитесь косвенно», или стратегии косвенного выражения, направленной на удовлетворение потребности в сохранении негативного лица человека. Данная стратегия актуальна прежде всего при реализации побудительных речевых актов, или импозитивов, в основе которых содержится каузация действия или состояния другого лица, т.е. директивные высказывания, такие, как просьба, предложение, совет, приглашение и т.д. репрезентируют акт волеизъявления адресанта, проявляющегося в побуждении адресата к определенному поведению, к совершению того или иного действия [10].

Как известно, при обращении к прямым речевым актам существует угроза наступления коммуникативных неудач и сбоев, так как в этих случаях нарушаются интересы негативного лица адресата. Таким образом, для минимизации ущерба адресату, а также для достижения желаемого результата адресанту необходимо использовать стратегии негативной вежливости, смягчающие или компенсирующие наносимый адресату моральный ущерб. С.С. Тахтарова связывает обращение коммуникантов к стратегиям негативной вежливости, представляющим собой стратегии смягчения, или митига-

тивные стратегии, со следующими факторами: 1) стремлением говорящего к «сохранению лица», как своего, так и собеседника (прескрипция глорификации), 2) интенцией самопрезентации с целью создания впечатления коммуникативно компетентного, тактичного собеседника, 3) стремлением говорящего избежать нежелательных отрицательных эмоций в процессе общения и, наконец, 4) такими коммуникативными ценностями, как позитивность общения, кооперативность, толерантность, тактичность и пр. [12, с. 155-156].

Итак, один из основных способов косвенного выражения высказываний в немецком языке реализуется посредством модальных глаголов, из которых наиболее употребительными в плане смягчения импозиции являются следующие глаголы: *mögen* (a), *können* (b), *dürfen* (c): (a) *Daher möchten wir Sie schon heute um die Freischaltung Ihres Testzentrums und um die Werbung von Teilnehmern bitten* (досл.: Поэтому мы хотели бы попросить Вас уже сегодня открыть регистрацию в Вашем центре тестирования и сделать рекламу среди участников); (b) *Könnten Sie mir bitte mitteilen* (досл.: Вы не могли бы мне сообщить); (c) *Darf ich Ihre Telefonnummer angeben?* (досл.: Можно мне указать Ваш номер телефона?). Как справедливо отмечает Е.В. Милосердова, «предложения с модальными глаголами позволяют говорящему, с одной стороны, высказать свою волю <...>, а с другой стороны, соблюсти «принцип вежливости», являющийся одной из важнейших предпосылок человеческого общения. Модальный глагол в составе таких предложений снижает уровень «императивности», так как прибегает к обоснованию побуждения» [6, с. 106].

Как правило, модальные глаголы в вежливых директивных высказываниях употребляются в сослагательном наклонении, поскольку переход модальной характеристики высказывания из действительной в предположительную представляет собой распространенный способ

смягчения импозитивности высказывания. По мнению Е.И. Беляевой, «модальность предположительности служит более тактичной формой выражения мысли по сравнению с модальностью действительности» [3, с. 14]. В связи с этим использование говорящим сослагательного наклонения, представляющего событие как гипотетическое, не существующее в реальности, смягчает категоричность побуждения. Как справедливо отмечает Т.В. Ларина, «ирреальная модальность смещает все отношения, в результате чего побуждение часто исходит якобы не от говорящего, а совершать действие будет якобы не слушающий» [5, с. 275].

Анализируемая стратегия косвенного выражения реализуется также при помощи глаголов *gestatten*, *erlauben* (разрешать, позволять), а также определенных лексико-синтаксических конструкций, образованных по схеме «es wäre + имя прилагательное в краткой форме», смягчающих категоричную модальность директивных высказываний и используемых в основном для выражения косвенных просьб: *Erlauben Sie mir noch eine Frage zum Koordinierungstreffen* (досл.: Разрешите мне задать вопрос относительно координационного совещания); *Es wäre nett, wenn Sie die Datei einmal prüfen könnten* (досл.: Было бы мило, если бы Вы смогли проверить файл); *Meiner Meinung nach wäre es sinnvoll, das Gespräch zu verschieben* (досл.: По-моему, было бы целесообразно отложить разговор); *Zusätzlich wäre es sehr hilfreich, wenn wir uns im Vorfeld des Treffens darüber abstimmen könnten, welche Programme bzw. Förderziele für die Martin-Luther-Universität von Interesse wären* (досл.: Также было бы очень полезно, если бы в преддверии нашей встречи смогли бы определиться с тем, какие программы и инициативы были бы интересны для университета им. М. Лютера).

В качестве одного из самых частотных способов конвенционального косвенного выражения импозитивов, ис-

пользуемых в электронной коммуникации, служит конструкция с глаголом *werden* в форме сослагательного наклонения (*würden*) и начальной формой основного глагола: *Ich würde Sie daher bitten, noch einmal zu überprüfen, ob sich eine Erhöhung Ihrer Kapazitäten einrichten lässt* (досл.: Я попросил бы Вас еще раз перепроверить, возможно ли увеличение Ваших мощностей); *Aufgrund der hohen Nachfrage von Teilnehmenden würden wir Sie bitten Ihr Testzentrum, sofern noch nicht geschehen, für den TestAS am 21. April 2018 ... freizuschalten* (досл.: Из-за высокого спроса со стороны участников мы попросили бы Вас, если Вы еще этого не сделали, открыть регистрацию в Вашем центре тестирования для приема экзамена TestAS 21 апреля 2018 г.); *Wir würden uns freuen, wenn Sie uns auch in Zukunft durch Ihre Teilnahme an Erprobungsprüfungen bei unserer Qualitätssicherung unterstützen würden* (досл. Мы были бы рады, если Вы и далее поддерживали бы нас в обеспечении качества при проведении пробных испытаний).

Мы уже отметили, что с использованием модальных глаголов в составе директивных речевых актов реализуется стратегия косвенного выражения. Однако модальные глаголы, употребленные в отрицательной и вопросительной формах, являются также средством актуализации такой стратегии негативной вежливости, как «*Будьте пессимистом*», или стратегии вежливого пессимизма, смягчающей импозитивность высказывания, так как говорящий сомневается в возможности осуществления действия со стороны адресата. При этом адресат получает выбор совершить то или иное действие или отказать от него, напр.: *Könnten wir im Laufe des Tages oder ab Donnerstag hierzu einmal telefonieren?* (досл.: Мы не смогли бы переговорить с Вами по телефону в течение дня или в четверг?); *Aber die in Word eingebundenen Bilder können wir nicht nutzen. Deswegen die Bitte: Können Sie uns die Bilder Ihres Testzentrums auf*

eine CD brennen und mit dem Prüfungsunterlagen in der kommenden Woche zu schicken? (досл.: Но мы не сможем использовать фотографии, сохраненные в ворде. Поэтому просьба: Вы сможете записать фотографии Вашего центра тестирования на компакт-диск и прислать их вместе с экзаменационными материалами на следующей неделе?).

В свою очередь, вопросительная форма используется не только для реализации стратегии косвенного выражения и вежливого пессимизма, но и собственно стратегии «*Задавайте вопросы, будьте уклончивы*». Вопросительная форма директивных речевых актов служит средством смягчения импозитивности, «препятствующим прямолинейности и категоричности высказываний» [5, с. 173] и создающим «видимость потенциального выбора, что облегчает возможность отказа» [9, с.140]: *Hättest du heute Zeit für ein Telefongespräch dazu?* (досл.: У тебя сегодня есть время поговорить по телефону на эту тему?); *Wären Sie so freundlich zu prüfen, ob es institutionell möglich ist, einen Passus in das Memorandum aufzunehmen...?* (досл.: Вы были бы так любезны проверить, можно ли институционально включить пункт в меморандум...?).

Таким образом, минимизация давления на адресата при употреблении побудительных речевых актов в электронной коммуникации, так же, как и в речевом общении немцев осуществляется, как правило, комплексно с задействованием нескольких стратегий негативной вежливости одновременно. Как справедливо отмечает Т.В. Ларина, комбинация коммуникативных стратегий вежливости позволяет говорящему «свести до минимума давление на адресата и продемонстрировать свое глубокое уважение к его личной автономии» [5, с. 187].

Весьма неоднозначной представляется стратегия «*Извиняйтесь*» (*Apolo-gize*). П. Браун и С. Левинсон рассматривали ее среди стратегий негативной вежливости, поскольку полагали, что при из-

винениях адресант выражает сожаление по поводу вторжения или намерения совершить это вторжение в зону личной дистанции адресата. По мнению ученых, речевые акты извинения подрывают имидж адресанта и укрепляют положительный имидж адресата, т.е. извинение наносит ущерб авторитету говорящего, при этом авторитет адресата от извинения выигрывает. Австрийский ученый Ренате Ратмайр отчасти соглашается с данным выводом П. Браун и С. Левинсона. Однако, по ее мнению, если человек извиняется за пустяковую оплошность, то он напротив укрепляет свой положительный имидж и поступает как вежливый человек [8, с. 22-23], ср.: *Für meinen Fehler bitte ich herzlich um Entschuldigung* (досл.: *За свою ошибку я прошу сердечно извинить меня*); *Zuallererst möchte ich mich für die verspätete Ausschreibung der DAAD-Germanistikkonferenz 2015 entschuldigen* (досл.: *Прежде всего, я хотела бы извиниться за позднее приглашение на участие в конференции германистов DAAD в 2015 г.*); *Es tut mir leid, aber ich habe diese Angelegenheit etwas aus den Augen verloren* (досл.: *Я сожалею, но я упустил из виду этот вопрос*). Использование формул извинения в выше приведенных примерах является свидетельством демонстрации интереса и уважения к своему партнеру по коммуникации.

Таким образом, проанализированные стратегии позитивной и негативной вежливости, используемые немцами в электронной переписке, направлены, во-первых, на выражение заинтересованности, симпатии, заботливого отношения к адресату, т.е. на сохранение его позитивного лица, во-вторых, на минимизацию иллюкативной силы импозитивов для снижения воздействия на адресата и проявление уважения к свободе личности, т.е. на сохранение его негативного лица. В немецкой лингвокультуре, относящейся к индивидуалистическому типу, особенно почитаются такие культурные ценности, как «автономия личности (privacy), независимость, невмешатель-

ство, недопустимость коммуникативного давления» [4, с. 50]. В свою очередь, не менее важными оказываются потребность в выражении уважительного и доброжелательного отношения к партнеру по коммуникации, проявление симпатии, внимания, заботы и интереса к нему, маркирование внутригрупповой принадлежности, что возможно благодаря использованию стратегий позитивной вежливости.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-012-00226 А «Моделирование влияния социальных процессов на формирование лингвокультурных констант современного немецкоязычного пространства Европы и оптимизация межкультурного общения»

Список литературы

1. Агапова С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) // Серия «Высшее образование». Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 288 с.
2. Азнабаева Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении. Уфа, 1998. 182 с.
3. Беляева Е.И. Принцип вежливости в речевом общении (Способы оформления декларативных высказываний в английской разговорной речи) // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 12-16.
4. Ларина Т.В. Межкультурная коммуникация и межкультурная коммуникативная компетенция // Иностранные языки в высшей школе. 2005. №1. С. 47-51.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009. 512 с.
6. Милосердова Е.В. Как важно быть вежливым, говоря на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 104-106.
7. Мурясов Р.З. О парадигматике модальных глаголов в сопоставительно-

типологическом плане // Человек в зеркале языка. Вопросы теории и практики. Книга 3. / отв. ред. А.П. Юдакин. М.: Ариадна, 2008. С. 152-170.

8. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / пер. с нем. Е. Араловой. М.: Языки славянской культуры, 2003. 272 с.

9. Ратохина А.С., Ленец А.В. Лингвистическая репрезентация стратегии дистанцирования в коммуникативном поведении парламентариев Великобритании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-2 (78). С. 138-141.

10. Романов А. А. К разграничению директивных высказываний // Стилистика текста. Языковые средства экспрессивности текста: межвузовский научный сборник. Уфа: Изд-во Башкирского университета, 1989. С. 176-182.

11. Стернин И. А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.

12. Тахтарова С. С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): монография; науч. ред. В.И. Шаховский. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. 382 с.

13. Brown P., Levinson S.C.: Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

14. Grice H.P. Logic and Conversation. In: Cool, P.; Morgan, J. (eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. pp. 41-58.

15. Lakoff R. The logic of politeness: or, minding your p's and q's. // C. Corum et al., eds., Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago: Language Society, 1973. pp. 292-305.

16. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London; New York: Longman, 1983. 250 p.

Поступила в редакцию 23.04.18

UDC 81271

R.A. Gazizov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Bashkir State University (Ufa, Russia)
(e-mail: fund-lingua@rambler.ru)

COMMUNICATIVE POLITENESS STRATEGIES IN THE GERMAN LINGUOCULTURE (ON THE MATERIAL OF E-MAILS)

This article observes the most common communicative politeness strategies used by Internet communicants in electronic communication. Based on the analysis of e-mails the author reveals the main strategies of positive and negative politeness and means of their implementation in the communicative behavior of the German linguistic and cultural community. The most common strategies of positive politeness in the electronic communication of Germans are the strategy of attention and care, the strategy of exaggeration, and the strategy of giving gifts of communication. As for negative politeness strategies, indirect expression strategy, polite pessimism strategy, "Ask questions, be evasive" strategy, "Apology" strategy are often used. The basic means and ways of expressing these strategies are formulas of congratulation, wishes, apologies, gratitude, amplification markers in the formulas mentioned above (pronoun viel, adverbs sehr, ganz, adjectives gut, herzlich, groß, schön), some modal verbs, verbs gestatten, erlauben, such constructions as "würden + Infinitiv", "es wäre + adjective in brief form", interrogative sentences, subjunctive mood.

Thus, communicative politeness strategies in the electronic communication of Germans, on the one hand, are aimed at expressing solidarity with the interlocutor, showing concern, interest, empathy (positive politeness strategies), and on the other hand, at keeping distance with the communication partner, giving him right of choice and freedom of action in the case when the addressee uses imposition speech acts, expression of respect (negative politeness strategies). In contrast to speech communication, in electronic one a limited set of communicative politeness strategies is used.

Key words: German linguoculture, politeness, communicative strategy, positive face, negative face, electronic communication, e-mail.

For citation: Gazizov R.A. Communicative politeness strategies in the german linguoculture (on the material of e-mails). Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 59–68 (in Russ.).

References

1. Agapova S.G. Osnovy mezhlichnostnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii (anglijskij yazyk). Seriya «Vysshee obrazovanie». Rostov n/D.: Feniks, 2004. 288 p.

2. Aznabaeva L.A. Principy rechevo-go povedeniya adresata v konvencional'nom obshchenii. Ufa, 1998. 182 p.

3. Belyaeva E.I. Princip vezhlivosti v rechevom obshchenii (Sposoby oformleniya deklarativnyh vyskazyvanij v anglijskoj razgovornoj rechi). Inostrannye yazyki v shkole, 1985, no. 1, pp. 12-16.

4. Larina T.V. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetenciya. Inostrannye yazyki v vysshej shkole, 2005, no. 1, pp. 47-51.

5. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij. Moscow: Yazyki slavyanskih kul'tur Publ., 2009. 512 p.

6. Miloserdova E.V. Kak vazhno byt' vezhlivym, govorya na inostrannom yazyke. Inostrannye yazyke v shkole, 1991, no. 4, pp. 104-106.

7. Muryasov R.Z. O paradigmatiche modal'nyh glagolov v sopostavitel'no-tipologicheskom plane. Chelovek v zerkale yazyka. Voprosy teorii i praktiki. Kniga 3; et by A.P. Yudakin. Moscow, Ariadna, 2008, pp. 152-170.

8. Ratmajr R. Pragmatika izvineniya: Sravnitel'noe issledovanie na materiale russkogo yazyka i russkoj kul'tury. Per s nem. E. Aralovoj. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ., 2003. 272 p.

9. Ratohina A.S., Lenec A.V. Lingvisticheskaya reprezentaciya strategii

distancirovaniya v kommunikativnom povedenii parlamentariev velikobritanii. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 2017, no. 12-2 (78), pp. 138-141.

10. Romanov A. A. K razgranicheniyu direktivnyh vyskazyvanij. Stilistika teksta. Yazykovye sredstva ehkspressivnosti teksta. Mezhvuzovskij nauchnyj sbornik. Ufa, 1989, pp. 176-182.

11. Sternin I. A. Osnovy rechevogo vozdejstviya. Voronezh, Istoki Publ., 2012. 178 p.

12. Tahtarova S. S. Kategoriya kommunikativnogo smygacheniya (kognitivno-diskursivnyj i ehtnokul'turnyj aspekty). Volgograd, 2009. 382 p.

13. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 345 p.

14. Grice H.P. Logic and Conversation. In: Cool, P.; Morgan, J. (eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts. New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.

15. Lakoff R. The logic of politeness: or, minding your p's and q's. C. Corum et al., eds., Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, Language Society, 1973, pp. 292-305.

16. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London; New York, 1983. 250 p.

УДК 37.014

М. В. Виноградова, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: rita_kuptsova@mail.ru)

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ

Статья посвящена описанию опыта внедрения системы непрерывного образования в университетах Австрии: анализу законодательной базы, определению участников процесса и направлений их взаимодействия, рассмотрению целей, задач и условий реализации программ непрерывного образования. Обоснована актуальность проблемы непрерывного образования в современном мире. Обобщены принципы организации системы непрерывного образования в университетах Австрии, прописанные в законе об образовании и являющиеся основанием для её разработки и функционирования. Перечислены минимальные требования государства к деятельности университетов в этой сфере, и описаны условия реализации образовательных программ.

Кроме того, в статье рассмотрен опыт реализации системы непрерывного образования Грацкого университета (г. Грац, Австрия): дана характеристика университета как образовательного учреждения, описана структура институтов, реализующих программы непрерывного образования, перечислены направления подготовки по программам непрерывного образования и формы их реализации, определена целевая аудитория образовательных программ, приведены способы подтверждения факта обучения, обозначены цели университета в области реализации обучения длиною в жизнь и проблемы, встающие перед университетами на пути к достижению этой цели.

В заключении статьи обоснована значимость анализа опыта Австрии в сфере реализации системы непрерывного образования в России, отмечена важность поиска собственных – отражающих национальную и региональную специфику – путей наряду с применением имеющегося европейского опыта в этой области, сделан вывод о том, что изучение европейских систем непрерывного образования – одно из важнейших условий повышения эффективности этого процесса в России.

Ключевые слова: непрерывное образование, обучение длиною в жизнь, политика в области образования, стратегия непрерывного образования, непрерывное образование в Австрии, непрерывное образование в России.

Ссылка для цитирования: Виноградова М. В. Некоторые результаты опыта внедрения системы непрерывного образования в Австрии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 69–75.

Сейчас в России всё большее распространение получает идея внедрения в образование системы непрерывного обучения. Уже есть опыт разработки и реализации программ непрерывного образования и первые описания успехов и неудач на этом пути [1]. Как и во многих других сферах, в этой области Россия перенимает опыт у стран Европейского Союза, некоторые из которых внедряют концепции непрерывного образования и обучения и разрабатывают системы признания предыдущего образования и профессионального опыта с 60-х гг. прошлого века.

Непрерывному образованию придаётся огромное значение в странах ЕС по двум основным причинам. Во-первых, потому что решающим фактором разви-

тия, конкурентоспособности и эффективности рынка труда в Европе стали информация, знания, мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого. Во-вторых, лишь образование в самом широком понимании может помочь успешно справиться со сложной задачей полноценного развития в той социально-политической среде, где личность просто не может стать полноценным и равным членом общества без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию [2].

В настоящее время концепции непрерывного образования являются одним из приоритетных или, по меньшей мере, активно разрабатываемых направлений

политики в области образования в Финляндии, Дании, Португалии, Испании, Норвегии, Греции, Франции, Швеции, Германии, Великобритании, Италии, Нидерландах.

Так, например, в Австрии университетам законодательно вменено в обязанность включать непрерывное образование в число стоящих перед ними целей деятельности с 2004 г. Вместе с тем, этот же закон – Федеральный закон об организации университетов и обучении в университетах Австрии от 2002 г. – даёт университетам свободу действий в реализации этого требования, т. к. он гарантирует университетам автономию в сфере разработки направления деятельности, стратегии и политики позиционирования и позволяет университетам сотрудничать с другими юридическими субъектами в целях осуществления финансовой и организационной поддержки [3].

С точки зрения Австрийской ассоциации ректоров (the Austrian Rectors' Conference – UNICO) и Австрийской ассоциации непрерывного образования и кадровой политики (the Austrian University Continuing Education and Staff Development Network – AUCEN), являющихся платформой для деятельности университетов и их департаментов непрерывного образования, непрерывное образование является главной задачей университета. Оно адресовано тем, кто хочет вернуться к учебному процессу и уже имеет первую академическую степень или хочет выполнить требования, предъявляемые к обучению в университете (включая приобретение соответствующего опыта вне системы высшего образования). Обучение в рамках программ непрерывного образования в университете характеризуется научно-исследовательской направленностью. Для решения этой задачи требуется должная организация [3].

Получение автономности австрийскими университетами, помимо необходимости разработки профилей деятельности университетов и стратегий работы во всех областях деятельности, включая непрерывное образование, повлекло за собой необходимость иметь платформу для дальнейшего развития и изменений. Для многих университетов такой платформой являлась и является Австрийская ассоциация непрерывного образования (AUCEN), основанная в 1996 г.

Автономия также подразумевает возникновение новых взаимоотношений между государством, представленным Федеральным министерством науки и исследований Австрии, и отдельным университетом. Документами, регулирующими эти взаимоотношения, являются так называемые «Соглашения о деятельности». Государство и отдельный университет договариваются об условиях деятельности на трёхгодичный срок, которые находят отражение в подписываемом и публикуемом договоре. В течение этих трёх лет действует система мониторинга. В соответствии с подписанным соглашением университет получает «глобальный бюджет» – сумму, выплачиваемую единовременно и рассчитанную на три года.

Государство определило минимальные требуемые приоритетные направления деятельности в сфере непрерывного образования, а именно: утвердить стратегию непрерывного образования (или пересмотреть уже имеющуюся), разработать программы непрерывного образования для работающих студентов и обеспечить разработку и поддержку системы качества.

В обществе и экономике, основанных на знании, полноценное использование человеческого фактора становится залогом конкурентоспособности и успеха. Как для работника, так и для работодателя огромное значение имеют дипломы, аттестаты и сертификаты, подтвер-

ждающие квалификацию. Они приобретают все большую роль в интегрированной Европе с единым рынком труда, свободой передвижения и свободным выбором образовательного учреждения. В европейских странах уже действует система признания дипломов о высшем образовании [2].

Но существующая система признания неформального и информального образования требует значительной доработки. Признание этих видов образования помогло бы полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить мотивацию к непрерывному учению. Поэтому многие европейские страны заявляют о необходимости разработки высококачественной системы «Аккредитации предыдущего и неформального образования» (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL), которая отражала бы все знания, умения, навыки и весь полученный опыт человека и была бы общепризнана в европейском контексте [2].

Стратегия австрийских университетов в отношении выдачи дипломов и сертификатов и присвоения степеней также определена Федеральным законом об организации университетов и обучении в университетах Австрии. Согласно этому закону, внедрение непрерывного образования в университетах не является частью университетских программ, заканчивающихся обязательным присвоением выпускникам академических степеней. Тем не менее, учебный курс может предусматривать присвоение окончившему его признаваемой другими странами степени магистра соответствующей предметной области, если объёмы, стандарты и требования, необходимые для присвоения, соотносимы с объёмами, стандартами и требованиями одноимённых программ в других странах [4]. Другими словами, для получения академиче-

ской степени по окончании учебного курса требуется пройти аттестацию.

Выдаваемые сертификаты могут варьироваться от «подтверждения участия/сертификата участника» до дипломов университетов и присвоения степени магистра. В случае, если не применим ни один из этих вариантов, предусмотрено присвоение специальных степеней “Akademische” или “Akademischer” (что означает академически аккредитованный) в той предметной области, которая успешно изучена соискателем в результате освоения курса, имеющего не менее 60 кредитов по Европейской системе перевода и накопления кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) [4].

По данным Агентства по контролю системы качества и аккредитации Австрии, в период с 2000 по 2010 гг. в государственных университетах наблюдался рост количества программ, оканчивающихся вручением диплома. Набор слушателей на подобные курсы вырос с 7 тысяч в 2000 г. до 15 тысяч 300 человек в 2010 г [5].

В 2011 г. Федеральное министерство науки и исследований Австрии опубликовало результаты статистических исследований, согласно которым по состоянию на указанный период было зарегистрировано 877 программ непрерывного образования (причём не коротких курсов, а программ, предполагающих получение диплома). 58% из них были действующими, т.е. в момент сбора и анализа информации по этим программам велось обучение [6]. Большинство программ разрабатывается и реализуется центрами непрерывного образования, входящими в структуру университетов, реже – внешними организациями [7].

Так, например, организацией и реализацией обучения по программам непрерывного образования в университете г. Грац, Австрия, занимаются два подраз-

деления: «UNI for LIFE, Ltd.» и Центр непрерывного образования. Первое представляет собой компанию, основанную университетом и отвечающую за непрерывное профессиональное образование в сферах бизнеса и промышленности, предназначенное преимущественно для выпускников и аспирантов [8]. Центр непрерывного образования работает под девизом: «Образование для всех» и предлагает доступные для всех научно-исследовательские программы общеобразовательных дисциплин в университетах и программу для людей третьего возраста [9].

Грацкий университет насчитывает 6 факультетов и подразделений, 3800 сотрудников, 30000 студентов, свыше 100 учебных программ (оканчивающихся присвоением степеней бакалавра, магистра, доктора наук), включая программы непрерывного образования.

Университет реализует широкий подход к внедрению системы непрерывного образования – основная стратегия заключается в позиционировании Университета Граца как «партнёра в непрерывном образовании» для всех поколений обучающихся [9].

В Грацком университете реализуются программы непрерывного образования, предлагаемые отдельными факультетами или организациями, не входящими в структуру университета. На базе университета работают Университет для детей и молодёжи, в котором обучаются слушатели в возрасте от 10 до 18 лет, и Ассоциация выпускников, организующая ряд курсов. Также Грацкий университет реализует программы повышения квалификации для сотрудников – некоторые из них доступны и для слушателей, не работающих в университете [9]. То есть целевая аудитория подразделений, занимающихся внедрением непрерывного образования, – это выпускники классических университетов и выпускники университетов прикладного обучения, эксперты и менеджеры, люди, заинтересованные в

продолжении образования, студенты, школьники, так называемая широкая общественность и люди третьего возраста.

Университет предлагает курсы общих дисциплин для широкого круга людей – гражданские и общественные программы, тренинги, специализированные программы, включая программы, предполагающие присвоение степени магистра, например, обучения языкам, информационным технологиям, навыкам комфортного общения. Непрерывное профессиональное образование и обучение сотрудников осуществляется в областях научно-исследовательской деятельности и администрирования. Обучение предполагает широкий спектр форм: от публичных лекций для широкой аудитории до краткосрочных курсов или курсов, предполагающих вручение дипломов, вплоть до магистерских программ, длящихся несколько семестров. Варьируется и стоимость программ: от бесплатных до полностью оплачиваемых слушателями.

Грацкий университет ставит своей целью способность быстро реагировать на меняющиеся внешние условия, несмотря на сложность структуры, и требует обеспечения должного уровня организации ото всех подразделений и институтов, занимающихся реализацией непрерывного образования на его базе или в сотрудничестве с ним [6].

Стоит заметить, что претворение в жизнь подобных масштабных и стратегически важных проектов, каковым является внедрение системы непрерывного образования, не может не сталкиваться с проблемами и затруднениями. Однако в данном случае выявляемые проблемы скорее намечают пути дальнейшего развития, чем тормозят процесс.

Андреа Ваксенеггер, директор Центра непрерывного образования Грацкого университета (г. Грац, Австрия) и по совместительству Президент Европейской ассоциации непрерывного образова-

ния (EUCEN), определяет следующие проблемы, стоящие перед университетами:

1) определение целевых аудиторий и разработка таких программ, которые осуществляли бы поддержку обучающихся на протяжении всей жизни, в любых жизненных ситуациях;

2) расстановка приоритетов при составлении программ непрерывного образования в условиях конкурентного пространства высшего образования;

3) разработка кратко- и долгосрочных образовательных программ для обеспечения бизнеса и промышленности, государственного сектора, неправительственных организаций специалистами требующейся квалификации;

4) детальная проработка, развитие и поддержка системы качества.

«Важно следить за развитием организации и сотрудников; непрерывное образование в университетах – это развивающаяся сфера занятости, нам необходимы подходящие организационные структуры, и мы должны обеспечивать наших сотрудников новыми знаниями и навыками, например, в области поддержки учащихся в индивидуальном непрерывном обучении, в области руководства и консультирования, в области признания предыдущего образования», – говорит А. Ваксенеггер [6, с. 24].

Платформой для преодоления этих затруднений и дальнейшего развития системы образования Австрии является национальная стратегия непрерывного образования, утверждённая в 2011 г. Для реализации намеченной цели предпринимаются шаги на пути к достижению согласия между всеми заинтересованными сторонами в целом и между вузами в частности, к развитию сотрудничества между вузами и к интеграции программ непрерывного образования в разрабатываемую Национальную систему квалификаций Австрии.

Обобщая всё сказанное, стоит ещё раз остановиться на том, что реализация непрерывного образования в Австрии идёт на институциональном уровне, а именно: реализация непрерывного образования в университетах – это задача, признанная внешне – на уровне государства – и внутренне – университетами; разрабатывая стратегии и внедряя программы, университеты следуют общей концепции реализации непрерывного образования; для решения поставленной задачи создаётся и функционирует целая инфраструктура, включающая как центры непрерывного образования в самих университетах, так и внешние компании.

На наш взгляд, применение такого подхода к внедрению системы непрерывного образования в России обеспечит стабильность и эффективность этого сложного процесса. Это является необходимым условием развития всей современной российской системы образования как системы, ориентированной на повышение конкурентоспособности специалистов за счёт формирования у обучающихся компетенций наряду с усвоением знаний, умений и навыков. Именно высшее профессиональное образование ставит своей задачей сейчас формирование такого выпускника, для которого потребность в самообразовании, саморазвитии, реализации личности в профессиональной сфере приобретают значимый характер [10].

Следует также заметить, что не менее важна для российской системы непрерывного образования и разработка собственных путей развития, учитывающая национальную специфику нашей страны. Россия отличается от Австрии по многим параметрам – географическим, экономическим и т.п. Поэтому, по нашему мнению, при разработке стратегий и концепций внедрения непрерывного образования вуза необходимо включать региональный компонент, учитывающий

востребованность того или иного направления подготовки в регионе.

В заключение ещё раз подчеркнём, что уже имеющийся обширный европейский, в том числе австрийский, опыт внедрения системы непрерывного образования, даёт России возможность перенимать успешные модели и избегать ошибок, т.е. разрабатывать, корректировать и реализовывать собственные концепции непрерывного образования более эффективно.

Список литературы

1. Кремешкова Е. Л. Недостатки непрерывного образования сквозь призму российской апробации // Апробация. 2014. № 6 (21). С. 84–86. URL: <http://www.aprobacia.ru> www.aprobacia.ru
2. A Memorandum on Lifelong Learning. URL: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf.
3. Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten], UNIKO 2009. URL: http://www.uniko.ac.at/modules/download.php?key=1785_DE_O&f=1&jt=7906&cs=191F.
4. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und über die Studien (Universitätsgesetz 2002). URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A4tsgesetz_2002.
5. Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen, Wien, Jänner 2012. URL: [https://www.aq.ac.at/de/analysen-](https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-analysen-berichte/PUBLIKATION-Qualitaetsentwicklung-Weiterbildung-2012.pdf?m=1458205145)
6. Ваксенеггер А. Implementing University Lifelong learning in Austria: State of play. Реализация непрерывного образования в университетах Австрии: современное состояние // Непрерывное образование: вызовы, компетенции, гибкость и последствия для образовательных структур: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 17–25.
7. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/ Leistungsvereinbarung 2010–2012. Universität Graz. URL: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilung-sbllaetter.display?pNr=159512.
8. Официальный сайт компании «UNI for LIFE, Ltd.». URL: <http://www.uniforlife.at>.
9. Официальный сайт Центра непрерывного образования Грацкого университета, г. Грац, Австрия. URL: <http://www.uni-graz.at/zfw>.
10. Попова Г.В., Беспалова Е.А., Полякова Г.Б. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессионального становления выпускника // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. Курск, 2015. С. 83–86.

Поступила в редакцию 28.05.18

UDC 37.014

M. V. Vinogradova, Candidate of Philological Science, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: rita_kuptsova@mail.ru)

SOME RESULTS OF AUSTRIAN EXPERIENCE IN CONTINUING EDUCATION IMPLEMENTATION

The article is devoted to the description of the continuing education implementation at universities of Austria: (1) legislation analysis, (2) defining participants of the process and directions of their cooperation, (3) review of goals, tasks and conditions of the continuing education programmes realization. The continuing education matter relevance in the modern world is justified. The author summarizes the principles of the continuing education organization at the

universities of Austria which are stated in the education act and provide for the continuing education development and operation. Minimal Austrian national requirements towards the universities' activities in this field are enumerated as well as educational programmes framework is given.

In addition to the above mentioned, the article reveals the continuing education implementation experience of University of Graz, Austria: the educational institution is characterized; institutional basis of the continuing education realization structure is described; specializations to be trained and forms of training realization are given; target audience is defined; ways of the training certification are pointed out; the goals of the university in lifelong learning realization are stated as well as the obstacles to it.

In conclusion the author justifies the significance of the Austrian experience for the Russian continuing education system implementation. The search of own ways to it which would reflect national and regional peculiarities is as important as using European experience. And EU continuing education study is a most crucial aspect of the continuing education implementation efficiency in Russia.

Key words: continuing education, lifelong learning, continuing education policy, continuing education strategy, continuing education in Austria, continuing education in Russia.

For citation: Vinogradova M. V. Some results of austrian experience in continuing education implementation). Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 69–75 (in Russ.).

References

1. Kremeshkova E. L. Nedostatki nepreryvnogo obrazovaniya skvoz' prizmu rossijskoj aprobacii. Aprobaciya, 2014, no 6 (21), pp. 84–86. URL: <http://www.aprobacia.ru> www.aprobacia.rf.

2. A Memorandum on Lifelong Learning. URL: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf.

3. Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten], UNIKO 2009. URL: http://www.uniko.ac.at/modules/download.php?key=1785_DE_O&f=1&jt=7906&cs=191F.

4. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und über Studien (Universitätsgesetz 2002). URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A4tsgesetz_2002.

5. Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen, Wien, Jänner 2012. URL: <https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-analysen-berichte/PUBLIKATION-Qualitaetsentwicklung-Weiterbildung-2012.pdf?m=1458205145>.

6. Vaksenegger A. Implementing University Lifelong learning in Austria: State of

play. Realizaciya nepreryvnogo obrazovaniya v universitetah Avstrii: sovremennoe sostoyanie. Nepreryvnoe obrazovanie: vyzovy, kompetencii, gibkost' i posledstviya dlya obrazovatel'nyh struktur. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Moscow, 2012, pp. 17–25.

7. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/ Leistungsvereinbarung 2010–2012. Universität Graz. URL: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=159512.

8. Oficial'nyj sajt kompanii «UNI for LIFE, Ltd.». URL: <http://www.uniforlife.at>

9. Oficial'nyj sajt Centra nepreryvnogo obrazovaniya Grackogo universiteta, g. Grac, Avstriya. URL: <http://www.uni-graz.at/zfw>.

10. Popova G.V., Bepalova E.A., Polyakova G.B. Formirovanie kommunikativnoj kompetnosti kak uslovie professional'nogo stanovleniya vypusknika. Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoi konferencii. Kursk, 2015, pp. 83–86.

Е. В. Мартинович, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (Москва, Россия) (e-mail: elenavladmart@yandex.ru)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема формирования экологической культуры охватывает широкий спектр самостоятельных вопросов и определяет ряд концептуальных положений, которые должны составить основу разработки конкретных технологий формирования экологической культуры будущих специалистов: создание технологий обучения экологической деятельности; формирование системы представлений об экологических процессах; разработка дидактических средств экологической деятельности; разработка технологий и методик выявления индивидуальных особенностей студентов и уровня их готовности к участию в экологической деятельности. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования экологической культуры студентов автором спроектирована модель формирования экологической культуры будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности, которая рассматривается как целостная система с взаимозависимыми функционально значимыми элементами. Модель рассматривается автором как аналитическое или графическое описание процесса формирования экологической культуры будущих специалистов. Составляющие модели определяются целью исследования и прослеживают определенные характеристики объекта исследования. Разработанная модель обеспечивает видение процесса формирования экологической культуры будущих специалистов в его динамике. Решение проблемы формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля предусматривает применение культурологического, системного, деятельностного, междисциплинарного, личностного и технологического подходов. При этом происходит систематизация экологических знаний; применение их в экологической деятельности при решении вопросов по охране окружающей среды; осознания личной ответственности и готовности отвечать за последствия своей деятельности в окружающей среде. Обоснованы критерии оценки уровня сформированности экологической культуры будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности с соответствующими показателями, а именно: мотивационный, аксиологический, когнитивный, рефлексивный и практический.

Ключевые слова: модель; моделирование; экологическая культура; экологическое образование и воспитание; методологические подходы; принципы; критерии сформированности экологической культуры.

Ссылка для цитирования: Мартинович Е. В. Педагогическое моделирование процесса формирования экологической культуры у будущих специалистов социально – культурной деятельности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 76–86.

Современное общество пребывает в условиях экологического кризиса, преодоление которого объективно требует усиления внимания к экологическому образованию и формированию экологической культуры.

Экологическая культура играет важную роль в жизни общества, которая заключается в том, что данная культура выступает средством аккумуляции, хранения и передачи человеческого опыта. Она является деятельностью человека, направленной на организацию и трансформацию природного мира в соответствии с его личными потребностями и целями, одновременно обращает внимание и на окружающую среду, и на внутренний мир человека. Иначе говоря – это необходимая основа существования людей, которая делает более возможным и

рациональным целесообразное и эффективное природопользование, заботится о дальнейшем развитии событий, касающихся состояния окружающей среды. От того, как мы будем хозяйствовать сегодня, зависит благополучие будущих поколений [1, с. 14].

Согласимся с мнением М.С. Кагана о том, что экологическая культура является новым типом культуры, с переосмысленными ценностями, ориентированными на развитие гармоничных отношений личности и общества с природой [2, с. 40, 116].

Решение проблемы формирования экологической культуры будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности требует разработки конкретной модели, с помощью которой можно повысить эффективность данного

процесса, привести его в соответствие с требованиями настоящего, теоретически обосновать средства реализации в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения. Необходимость разработки такой модели и актуальность ее внедрения в подготовку будущих специалистов обусловлены рядом процессов в современном обществе: во-первых, осознанием роли экологии как основной составляющей устойчивого развития общества; во-вторых, стремительным обострением экологической ситуации в стране и за его пределами; в-третьих, быстрым развитием нанотехнологий; в-четвертых, становлением нового экологически грамотного и экологически культурного общества.

Целесообразность включения метода моделирования для реализации процесса формирования экологической культуры будущих специалистов связана с возможностями, которые предоставляет данный метод для исследования педагогических объектов. Теоретическое моделирование позволяет осветить глубинную сущность педагогического процесса, раскрыть динамику взаимосвязи его составляющих элементов, выявить пути, характеризующиеся оптимизирующим влиянием на процесс функционирования данного явления, и прогнозировать конечный результат.

На сегодняшний день предложен ряд моделей формирования экологической культуры как у школьников, так и у студентов, проходящих подготовку по самым различным направлениям: гуманитарным и естественно-научным. Все они имеют принципиальное сходство, связанное с общностью подходов к обучению и развитию личности, принятых в педагогике.

Остановимся на специфике процесса формирования экологической культуры у будущих специалистов социально-культурной деятельности. Их профессиональная активность предполагает взаимодействие и общение с большими группами населения, как напрямую, так и

опосредованно. Будучи востребованными в средствах массовой информации, в различных сферах культурной жизни, они, так или иначе, имеют возможность влияния на аудиторию, заключающуюся в передаче норм, ценностей, установок и отношений, связанных с различными сторонами действительности. Очевидно, что это накладывает на них высокую ответственность.

Логично предположить, что уже в процессе обучения надо уделять значительное внимание формированию у студентов взглядов и ценностей, которые носят выраженный просоциальный характер, соответствуют целям и интересам общества. Поскольку экологические угрозы становятся всё более актуальными в планетарном масштабе, постольку и особое внимание следует уделять формированию экологической культуры будущих специалистов социально-культурной деятельности. Личностно значимые ценности, связанные с пониманием необходимости сохранения живой природы, окружающей среды в целом, дают возможность повысить убедительность соответствующей информации, транслируемой в рамках профессиональной деятельности. Только будучи уверенным в том, что экологически значимая активность каждого человека может помочь изменить экологическую ситуацию к лучшему, можно убедить в этом и других людей. Следовательно, помимо общих для всех подобных моделей задач, связанных с передачей профессионально ориентированных экологических знаний и практических умений и навыков, социально-культурная деятельность требует учитывать и последствия своего влияния на других людей, в том числе и на большие аудитории.

Метод моделирования в педагогике высшей школы позволяет выделить, по крайней мере, три наиболее важные аспекта его применения: гносеологический, в котором модель выступает промежуточным объектом в процессе познания педагогического явления; общеметодоло-

гический, позволяющий оценивать связи между элементами учебного процесса; психологический, с помощью которого можно описывать разные стороны учебной и педагогической деятельности. Применение метода моделирования в педагогических исследованиях обуславливает изучения педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели.

Исследователь В.И. Андреев отмечает, что в педагогике построение структурно-схематических и структурно-функциональных моделей успешно применяется для улучшения планирования учебно-воспитательного процесса, оптимизации структуры и содержания учебного материала, управление учебной деятельностью, профессиональной подготовкой, в частности формирование различных сторон готовности специалиста и т.д. [3, с. 346]. Значение педагогических моделей заключается в возможности экстраполяции результатов исследования составляющих и взаимосвязей между компонентами модели в настоящий процесс, объект или явление с целью рационализации их построения и совершенствования управления ими.

По мнению С.И. Архангельского, в педагогической науке моделирование используется для решения задач оптимизации структуры учебного материала; улучшения планирования учебно-воспитательного процесса; управления познавательной деятельностью; управления учебно-воспитательным процессом; диагностика, прогнозирование, проектирование обучения, при этом модель рассматривается как определенная гипотетическая система взаимосвязей объектов, факторов, компонентов и т.д. [4, с. 134].

В целом процесс моделирования предполагает выделение существенных черт изучаемого объекта и связан с такими процедурами исследования, с помощью которых определяют предмет, цели и задачи исследования, формулируют рабочую гипотезу, делают выбор средств и

методов описания и оценки предмета исследования и его свойств.

Осуществление этого процесса обусловило необходимость выяснения сущности понятия «модель», определение видов моделей и процедуры моделирования.

Сам термин «модель» происходит от лат. *modulus* – мера, образец – «объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала» [5, с. 435].

Моделью считают искусственно созданный объект в виде схем, знаковых форм или формул, физических конструкций, подобных объекту исследования, который отражает и воспроизводит в простейшем виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта [6].

Термин модель в широком смысле рассматривается в двух аспектах: как изображение, схема или описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе и как аналог определенного фрагмента социальной или природной реальности [7].

Таким образом, модель выступает в качестве представителя оригинала, заместителя, прототипа, который в любом отношении более удобный для изучения или усвоения и дает возможность перенести полученные при этом знания, умения и навыки, сформированные качества мышления на исходный объект. Следовательно, понятие «модель» можем рассматривать как материальную, знаковую или воображаемую систему, которая схематично отражает принципы внутренней организации и функционирования, свойства, характеристики и признаки исследуемого объекта, который благодаря ей (модели) изучается глубже и рациональнее.

Педагогический смысл модели заключается в том, что она позволяет выделить актуальные и перспективные задачи учебно-воспитательного процесса, вы-

явить, изучить и научно обосновать условия возможного сближения между вероятными, ожидаемыми и желанными изменениями в формировании запланированного качества индивида.

Современное общество находится в условиях экологического кризиса, преодоление которого зависит от нравственного совершенствования человека, его культуры и отношений с природой. Поэтому прежде наша задача (социальный заказ) – это подготовка будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности с принципиально новым экологическим мировоззрением, с ценностными ориентациями, ответственным отношением к природе и своему здоровью.

Цель разработанной модели заключается в эффективном формировании их экологической культуры. Воплощение данной модели в учебный процесс предполагает выполнение следующих задач: научить студента применять полученные экологические знания, умения и навыки экологической деятельности по охране природы; создать условия для формирования его экологической культуры; подготовить будущего специалиста в сфере социально-культурной деятельности для дальнейшей профессиональной деятельности с учетом вышесказанного. Цель и задачи формирования экологической культуры образуют основную компоненту модели, реализация которой возможна только при условии усвоения содержания профессиональной подготовки, которая является сложной интегрированной системой.

Формирование экологической культуры у будущих специалистов социально-культурного профиля целесообразно проектировать на методологическом уровне с учетом результатов диагностики уровней сформированности экологической культуры учащихся, осуществленной с помощью соответствующего методического инструментария.

Разработанная модель формирования экологической культуры будущих

специалистов социально-культурного профиля отражает следующие признаки: поэтапность – модель учитывает поэтапное усложнение содержания подготовки: от формирования мотивации к овладению экологической культурой до практического воплощения; целостность – модель охватывает процесс формирования всех компонентов экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля (мотивационного, характеризующего мотивацию будущих специалистов к овладению экологической культурой; когнитивного, отражающего общую осведомленность будущего специалиста в области экологических проблем; деятельностного, предполагающего выработку умений выбирать цели, планировать свою экологическую деятельность, выполнять ее, контролировать и анализировать ее результаты); динамичность – в модели предусматривается динамическая система перехода от начального, через средний, к высокому уровню сформированности экологической культуры; дифференцированность – модель предопределяет особенности усвоения экологической культуры учащихся в зависимости от уровней ее сформированности.

Представленная модель формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля имеет следующие блоки: концептуальный, содержательный, функциональный и диагностический.

Первый блок модели формирования экологической культуры будущих специалистов содержит социальный заказ, общую цель, методологические подходы и принципы.

Концептуальной основой разработанной модели формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля является методологические подходы: культурологический, аксиологический, системный, деятельностный, технологический, компетентностный, личностно ориентированный. В нашем понимании комплекс

данных подходов позволяет исследовать проектируемый педагогический процесс и дает возможность раскрыть связи, благодаря которым происходит последовательное формирование экологической культуры.

Культурологический подход в формировании экологической культуры предполагает рассмотрение экологической культуры в общекультурном контексте, воспитание личности будущих специалистов путем усвоения как уже существующих в обществе культурных достижений, так и создания новых. Культурологический подход как подход, присущий гуманистической педагогике, ориентированный на самоценность человека как уникального явления, источника продуктивной творческой деятельности и определяет отношение к учащимся, как к субъектам культуры, собственной жизни и образования, способных к культурному и личностному саморазвитию и творческой самореализации.

Основой культурологического подхода в процессе профессиональной подготовки в вузе является экологическое воспитание, которое выполняет следующие функции культуры: интегративное взаимодействие субъектов воспитательного процесса (преподавателей и студентов), организация их жизнедеятельности в условиях высшего учебного заведения, налаживание коммуникации в вузовском сообществе, создание условий для творческой самореализации и саморазвития студентов и преподавателей, сохранения, развития и изменения в случае необходимости системы экологических ценностей, проектирования новых образцов культурной жизни. Такую концепцию образования А. Запесоцкий определил как «культуроцентристскую» [8, с. 45-52].

Аксиологический подход направлен на исследование изучаемых явлений с точки зрения той системы ценностей, которая наиболее эффективно способствует реализации тех или иных потребностей человека или группы.

Основными функциями аксиологического подхода являются:

- гностическая, помогающая выявлять ценности, наиболее значимые для данного общества;
- информационная, дающая возможность ориентироваться во всем разнообразии имеющихся ценностей;
- оценочная, позволяющая выявить реальную иерархию системы ценностей, их взаимосвязи друг с другом;
- прогностическая, отвечающая за понимание перспектив принятия тех или иных ценностей;
- интегративная, обеспечивающая возможность согласования друг с другом как различных ценностей, так и личностных интересов и требований, с одной стороны, и требований педагогического процесса, с другой [11].

Данный подход является крайне важным в процессе формирования экологической культуры, так как принятие того, что природа является одной из базовых ценностей как для личности, так и для всего общества, обеспечивает становление готовности беречь окружающий мир и передавать это отношение другим. Действенные меры в условиях экологического кризиса возможны лишь в случае формирования у людей экологических ценностей и убеждений.

Системный подход, направленный на формирование экологической культуры как целостного образования – системы, которая имеет содержание, структурные и функциональные связи, находящиеся в постоянном развитии; позволяет выявить интегрированные свойства и качественные характеристики ее составляющих.

Формирование экологической культуры будущего специалиста основывается на применении системного подхода, начиная с дошкольного возраста и продолжая в течение всей жизни, обеспечения единства обучения и воспитания в жизни студентов, сочетания различных форм организации учебно-воспитательного процесса, сочетания аудиторных за-

нятий с непосредственным общением с природой, организация непосредственного участия студентов по охране и улучшению состояния окружающей среды во время учебной и общественной работы, усиления влияния неформального экологического образования.

На основе системного подхода формирование экологической культуры требует соблюдения преемственности в изучении отдельных тем и учебных дисциплин, обеспечение логических связей между усвоением знаний, между формами и методами обучения и методами контроля. Этот принцип предусматривает:

- установление межпредметных связей и соотношений между понятиями при изучении темы, учебной дисциплины;
- использование процессов анализа и синтеза;
- обеспечение последовательности этапов усвоения знаний;
- осуществление планомерного порядка обучения;
- распределение учебного материала на логически завершённые фрагменты;
- структурирование материала занятия;
- определение нового материала в структуре темы или раздела.

В основе концепции формирования экологической культуры лежит *деятельностный подход*. Именно соответствующая деятельность является показателем уровня ее сформированности. Любая деятельность личности осуществляется с целью удовлетворения собственных потребностей. Именно в ее результате каждый из нас приобретает свою систему ценностей, от которых зависят наши действия, стремления, поведение, жизнедеятельность. Ценностные ориентации не возникают неизвестно откуда, они формируются в результате приобретенных знаний, общения, совместной деятельности. Решение экологических проблем требует от будущих специалистов активности, инициативы, творчества в экологической сфере, овладения новыми экологическими знаниями, повышения уро-

вня квалификации. Деятельностный подход выражается в организации учебно-воспитательной деятельности студента, которая предполагает выработку умений выбирать цели, планировать свою экологическую деятельность, выполнять ее, контролировать и анализировать ее результаты. Все приобретенные знания, убеждения и потребности должны отражаться в практической деятельности. Данный подход реализуется с учетом интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций личности.

Личностно-ориентированный подход заключается в том, что при организации учебного процесса ориентируются на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Этот подход требует признания уникальности и неповторимого своеобразия личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение; предусматривает создание в обучении и воспитании соответствующих условий для естественного процесса саморазвития задатков и творческого потенциала личности. Личностный подход в формировании экологической культуры будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов; уровня их умственного и волевого развития; анализа опыта студентов; уровня познавательной и практической самостоятельности; мотивации к обучению; выбору таких форм и методов воздействия, которые наиболее соответствуют его психологическим особенностям, интересам, потребностям.

Этот подход заключается в способности студентов к самосовершенствованию, саморазвитию, личной саморегуляции, самостоятельности, развития чувства личной ответственности за состоянием окружающей среды, формирования морально-ценностных отношений, направленных на преодоление конфликтов между человеком и природой, осознание сущности экологических проблем совре-

менности и их актуальности для человека.

В основе *компетентностного подхода* лежит идея деятельностного характера образования, но в отличие от деятельностного подхода, оно направлено на формирование у субъектов обучения ряда компетенций, в которых знания подчиняются умению и практической необходимости. Это означает, что опыт принятия решений, успешного решения проблем (в том числе и экологических), может быть положен в основу становления компетентности и является альтернативой традиционной образовательной технологии, где главным является только знание о наличии проблем. Компетентностный подход обеспечивает результат образования – формирование способности и готовности будущих специалистов социально-культурного профиля действовать в соответствии с различными проблемными ситуациями, возникающих в будущей профессиональной деятельности.

Эффективность формирования экологической культуры зависит не только от обоснованного отбора материала учебных дисциплин, но и от выбора педагогических технологий, которые достигаются такими путями как:

- сосредоточение непосредственного внимания при изучении материала экологического содержания на коррекции имеющегося у студентов экологического опыта и соответствующих ценностных ориентаций;

- рассмотрение проблем окружающей среды не в общем плане, а в конкретных экологических ситуациях, которые касаются каждого;

- использование информационного и коммуникативного «взрывов», которые вызывают эмоциональное переживание, с этой целью студентам предоставляется возможность больше общаться и обмениваться мнениями между собой;

- создание проблемных ситуаций, когда экологическая проблема обсуждается всесторонне, выдвигаются несколько путей решения и студенты сами делают окончательный выбор.

К положительным сторонам применения *технологического подхода* в формировании экологической культуры относим:

- систематический характер обучения; четко упорядоченная, логично правильная подача учебного материала;

- использование нетрадиционных форм и методов обучения;

- и студент, и преподаватель являются равнозначными субъектами учебно-воспитательного процесса, что способствует созданию атмосферы взаимодействия.

Важным условием создания, развития и функционирования разработанной нами модели формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля является определение ее исходных принципов, которые учитываются при выборе содержания, методов и форм учебной деятельности.

Общими принципами формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля являются: целеустремленность, систематичность, последовательность, непрерывность, единство теоретической и практической подготовки.

Содержательный блок модели включает способы достижения цели и задач в процессе общеобразовательной, профессионально-теоретической, профессионально-практической подготовки, а также внеучебной работы.

В учебном плане по направлению «Социально-культурная деятельность» помимо изучаемых дисциплин (философия, культурология, психология, народная художественная культура, история искусств и др.), предполагающих воспитание духовно-нравственных ценностей, преду-

смотрены и различные виды практик, организуются всевозможные формы занятий. Это проведение выездных семинаров в социально-культурных учреждениях, мастер-классов, организуемых специалистами в данной области; методики кейс-стади, тренинги, деловые игры и т.д.

В целостном учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать, что профессиональная подготовка специалистов социально-культурной сферы в широком смысле рассматривается не столько как воспитание профессионала, а как формирование целостной личности, обладающей специфическими знаниями, умениями и навыками, у которой основная цель – личностный рост, подкрепленный целями профессионального развития [9].

Функциональный блок модели формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля построен в соответствии с целью, содержанием и структурой учебно-воспитательного процесса и охватывает следующие компоненты:

– функции формирования культуры будущих квалифицированных специалистов социально-культурного профиля: развивающая (обеспечивает становление человека как личности и профессионала, способствует его подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности, самореализации); воспитательная (обеспечивает формирование целостной, всесторонне развитой, гармоничной личности); познавательная (формирует у учащихся систему экологических знаний, умений, навыков); интериоризационная (обеспечивает усвоение личностью духовно-культурных ценностей); интерактивная (предусматривает взаимодействие между педагогами и учащимися, учащимися между собой по популяризации экологических знаний); оценочная (реализует самооценки, самоконтроль); инновационная (способствует развитию экологического мышления);

– этапы формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля: побудительный (развитие положительной мотивации на формирование экологической культуры); познавательный (усвоение профессиональных знаний в области экологии, развитие экологического мышления); операционный (развитие умений и навыков соблюдения норм и ценностей здорового образа жизни, формирование готовности к использованию оздоровительных технологий в будущей профессиональной деятельности);

– составляющие формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля: целевая (построение целей – запланированных результатов, целей – векторов); мотивационная (учет преподавателями личностных потребностей учащихся, развития мотивов на формирование экологической культуры, выявление и поддержка соответствующего интереса), информационно-познавательная (включение в содержание профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурного профиля вопросов, связанных с формированием экологической культуры и созданием соответствующего наглядно-методического обеспечения); праксеологическая (реализуется через формы, методы, приемы, средства обучения); контрольно-оценочная (обеспечивает обратную связь о результатах формирования у учащихся экологической культуры); рефлексивная (самоанализ, самооценка полученных результатов с учетом экспертной оценки, соотнесение полученных результатов с поставленными целями, закрепление полученных знаний и умений, корректировки, формулирование выводов по результатам анализа, установление связи с последующей деятельностью).

Данный блок реализуется через личностно ориентированную технологию поэтапного формирования экологической

культуры учащихся, которая обеспечивает органическое сочетание современных методов и средств с традиционными формами межличностного взаимодействия [10].

Как известно, любая педагогическая технология должна отвечать основным критериям технологичности: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. Именно по этим критериям мы и создавали личностно ориентированную технологию формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля, которая предусматривает сочетание традиционных и инновационных методов обучения и воспитания в процессе профессиональной подготовки.

Диагностический блок модели содержит оценки, анализ и коррекцию результатов формирования экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля и включает критерии и уровни ее сформированности, а также запланированный результат.

Важным этапом нашего исследования является разработка критериев оценки, показателей и уровней сформированности экологической культуры будущих специалистов социально-культурного профиля. При их выборе мы учитывали содержание компонентов ее структуры. Нами выделены следующие основные критерии, такие, как: мотивационный, аксиологический, когнитивный, рефлексивный и практический, которые определяют эффективность формирования экологической культуры.

Мотивационный критерий: эколого-ориентированные установки, сформированные в процессе учебно-воспитательного процесса.

Аксиологический критерий: осознание ценностей как основы регуляции экологически целесообразного поведения.

Когнитивный критерий: усвоение будущим специалистом эколого-культурных знаний, осознание их значимости в эколого-культурной деятельности.

Рефлексивный критерий: осознание необходимости быть высококвалифицированным специалистом с высоким уровнем экологической культуры, личной ответственности за принятые решения и сделанные поступки.

Практический аспект: осознание личностной ответственности за состояние окружающей среды. Умение прогнозировать последствия своей деятельности в окружающей среде. Овладение умениями и навыками, необходимыми для экологической деятельности.

Этот блок показывает, насколько полученные результаты соответствуют цели нашего исследования, сформулированной в целевом блоке модели. Увеличение доли студентов с творческим уровнем готовности к формированию экологической культуры свидетельствует об эффективности предложенных форм и методов профессиональной подготовки будущих специалистов.

На практике модель может быть реализована в ходе внеаудиторных занятий со студентами. На каждом из них предполагается знакомство с различными аспектами экологических проблем, актуальных в настоящее время, возможными вариантами их решения, анализируются их причины и следствия. С учетом специфики социально-культурной деятельности рассматриваются особенности отражения данных проблем в культурной жизни общества. Студентам предлагаются творческие задания, цель которых - либо оценить положительные и отрицательные стороны существующих культурных феноменов, связанных с экологической тематикой, либо предложить собственные варианты ознакомления населения с экологически значимой информацией в рамках социально-культурной деятельности. В последующей дискуссии

авторы проекта защищают свои идеи, тем самым приобретая важные для будущей работы умения и навыки, а также подкрепляя собственные экологически значимые взгляды и ценности. Модель предусматривает регулярную диагностику состояния таких компонентов экологической культуры студентов, как когнитивный, мотивационный и ценностный.

Таким образом, спроектированная модель формирования экологической культуры будущих специалистов в сфере социально-культурной деятельности в процессе профессиональной подготовки является средством исследования формирования указанной культуры как педагогической категории; отражает связь педагогической науки с практикой; наглядно показывает основные позиции исследуемого процесса; обобщает результаты и определяет прогностическое видение проблемы исследования.

Список литературы

1. Беккер И.Л. Проблемы гуманизации образования и экологическая культура // Вестник экологического образования в России. 2000. № 4. С.14.
2. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. 415 с.
3. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его основные закономерности и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
5. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд-во В.М. Скаун, 1998. 896 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцов, А. Д. Гонеев, А. Д. Пашков [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
7. Модель компетенции [Электронный ресурс]. URL: posada.com.ua/useful/employer/7/173.
8. Запесоцкий А.С. Какого человека должна формировать сегодня система образования // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 45-52.
9. Курина В.А. Целостный подход в системе подготовки студентов к социально-культурной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 56. URL: <http://e-koncept.2017/470076.htm>.
10. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учебное пособие для студентов средних педагогических заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 160 с.
11. Яковлев Е.В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. №4. С. 26-29.

Поступила в редакцию 14.04.18

UDC 378.1:374.7

E. V. Martinovich, Post-Graduate Student, of Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia)
(e-mail: elenavladmart@yandex.ru)

PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF SOCIAL CULTURAL ACTIVITY

The problem of ecological culture formation covers the wide spectrum of stand-alone issues and determines the number of conceptual provisions which are to form the basis of development of specific technologies of ecological culture formation of future professionals: the creation of environmental education technologies; the formation of the

system of ideas about environmental processes; development of didactic means of environmental activity; development of technologies and techniques to identify individual characteristics of students and their readiness to participate in environmental activities. Based on analysis of psychological pedagogical literature on the problem of ecological culture formation of students the author has designed the model of formation of ecological culture of future professionals in the sphere of social cultural activity, which is considered as an integral system with independent functional significant elements. The model is considered by the author as analytical or graphic description of the process ecological culture formation of future professionals. The component models are determined by the purpose of the research and follow certain characteristics of the research object. The presented model provides the vision of the ecological culture formation process of future specialists in dynamics. The decision of the problem of the ecological culture formation of future professionals of social cultural speciality provides for the application of culturological, systemic, operational, interdisciplinary, personal and technological approaches. At the same time ecological knowledge is systematized, applied in environmental activity at the solution of questions of environmental protection, awareness of personal responsibility and readiness to be responsible for the consequences of the activity in environment. The article substantiates the criteria for assessing the level of ecological culture formation of future specialists in the field of socio-cultural activity with relevant indicators such as: motivational, axiological, cognitive, reflective and practical.

Key words: model, modeling, ecological culture, environmental education, methodological approaches, concepts, the criteria of ecological culture formation.

For citation: Martinovich E. V. Pedagogical Modeling of the Process of Ecological Culture Formation of Future Professionals of Social Cultural Activity. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 76–86 (in Russ.).

References

1. Bekker I.L. Problemy gumanizacii obrazovaniya i ehkologicheskaya kul'tura. Vestnik ehkologicheskogo obrazovaniya v Rossii, 2000, no. 4, p. 14.
2. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury. S-Peterburgs, 1996. 415 p.
3. Andreev V.I. Pedagogika. Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan', Centr innovacionnyh tekhnologij Publ., 2000. 606 p.
4. Arhangel'skij S.I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego osnovnye zakonomernosti i metody. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1980. 368p.
5. Novejshij filosofskij slovar'. Sost. Minsk, 1998. 896 p.
6. Belozercov E. P., Goneev A. D., Pashkov A. D. i dr. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya; et by V. A. Slastenina. Moscow, 2004. 368 p.
7. Model' kompetencii. URL: [posada.com.ua/useful/ employer/7/173](http://posada.com.ua/useful/employer/7/173).
8. Zapesockij A.S. Kakogo cheloveka dolzhna formirovat' segodnya sistema obrazovaniya. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2003, no. 3, pp. 45–52.
9. Kurina V.A. Celostnyj podhod v sisteme podgotovki studentov k social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept», 2017, no. 56. URL: <http://e-koncept.2017/470076.htm>.
10. Simonova L.P. Ehkologicheskoe obrazovanie v nachal'noj shkole. Moscow, 2000. 160 p.
11. Yakovlev E.V. Realizaciya aksiologicheskogo podhoda v pedagogicheskom issledovanii. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 2012, no. 4, pp. 26–29.

УДК 008: 378 (470+571)

Л. П. Реутова, д-р пед. наук, профессор, КЧГУ им. У.Д.Алиева (Карачаевск, Россия)
(e-mail: reutova-60@mail.ru)

Е. В. Соловьева, ст. преподаватель, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет (Пятигорск, Россия)
(e-mail: famusov26@yandex.ru)

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из путей модернизации российского образования является гуманизация образовательного процесса. При таком подходе образование рассматривается как культуротворческий феномен. Культура является основополагающим фактором развития общества, так как формирование образованности личности не может происходить без принятия культурных норм и традиций того социума, в котором пребывает индивид.

В последние десятилетия реформирование российского образования происходит с ориентиром на технократические идеи и ценности, где во главу угла ставятся такие понятия, как «компетенции», «компетентность», «профессионализм», «универсальность», «функциональность», «технология» и др. Отсутствие культурной составляющей в образовании может привести к потере ценностных ориентиров у молодого поколения, поэтому переход от просветительской парадигмы к культуротворческой является необходимым условием для культурного, духовно-нравственного, социального развития личности. В этой связи, образование не может быть рассмотрено вне контекста культуры, т.к. культура, аккумулируя накопленный поколениями опыт, знания, ценности, традиции, является мощной движущей силой развития образования, способствует формированию определенных ценностей и умению воплотить их в профессиональной деятельности.

В статье раскрывается один из способов развития образования; анализируется культура как полидисциплинарная область знания и как фактор, определяющий развитие российского образования; рассматриваются подходы к определению культуры, определяется общность взгляда на культуру, которая может выступать движущей силой развития социума, образования, личности; аргументируется необходимость создания социокультурной среды для взращивания человечности и новых элементов ее творческого опыта; приводятся выводы ученых в пользу утверждения образования как культуротворческого, гуманитарного феномена.

Ключевые слова: культура, развитие, образование, парадигма образования, социокультурная среда.

Ссылка для цитирования: Реутова Л. П., Соловьева Е. В. Культура как фактор развития образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 87–93.

Интерес ученых к модернизации образования не случаен, поскольку на современном этапе развития общества ни одна образовательная система не может функционировать в отрыве от культуры.

Целью данной работы является изучение влияния культуры на процесс развития образования и рассмотрение взаимосвязи этих понятий. В задачи исследования входил анализ существующих трактовок понятия «культура» с позиций различных авторов, изучение влияния культурной среды на развитие индивида и общества в целом, а также выявление значимости культурологического фактора в развитии образования.

Культура как фактор развития образования рассматривается в трудах ученых Е.В. Бондаревской, А.В. Вартанова, Э.А. Баллер, Н.С. Злобиной, Л.Н. Коган, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданова, М.С. Каган, Т.И. Балакиной, Н.Б. Крыловой, М.Г. Лебедько, Ю.М. Лотман, С. Ф. Хантингтон, С.Н. Артановского, В.А. Щученко и др.

Проанализируем культуру как полидисциплинарную область знания.

А.В. Вартанов рассматривает культуру «...как образ жизни, определенное общество или цивилизация» [5, с. 21]. По его мнению, «культура состоит из идей, обычаев и искусства, которые распределены в определенном обществе и вос-

принимаются в связи с ее идеями, искусством и образом жизни» [5, с. 21]

Представляет интерес подход, предложенный Э.А. Баллером, Н.С. Злобиной, Л.Н. Коганом, которые под культурой понимают *процесс творческой деятельности* и выявления творческого потенциала самого человека [8].

Представители другого методологического подхода (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) рассматривают культуру как *универсальное свойство общественной жизни людей* [8].

Т.И. Балакина предлагает достаточно емкое, на наш взгляд, определение, учитывающее разноаспектность феномена культуры: «Культура – это исторически развивающаяся, многоликая, многослойная система созданных человеком материальных и духовных ценностей, социокультурных норм и способов их распространения, а также процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни» [2, с. 58].

Сторонником этой позиции является Н.Б. Крылова, которая определяет культуру как «социальную и личностную систему ценностей» [10]. Кроме этого аспекта, Н.Б. Крылова рассматривает культуру как освоение и облагораживание среды обитания (строительство и обеспечение жизнедеятельности человека и его среды) и полисистему общественных институций» [10]. Автор отмечает, что культура есть качественная определенность явления (или класса явлений), что позволяет не только идентифицировать и отличать его от других, но и указать на степень сформированности и развитости относительного совершенства [10, с. 37-39].

М.Г. Лебедев предлагает понимать культуру как «совокупность того общего, что является результатом интерпретации коллективного опыта социума» [12, с. 16]. Понимание культуры связано с историей и наследием. Ю.М. Лотман считает, что «культура есть память, поэтому культура всегда связана с историей и подразумева-

ет неразрывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека и общества» [11, с. 107].

С. Хантингтон подчеркивал первостепенную значимость культуры в становлении и развитии международных отношений [23]. В этом случае культура рассматривается как определенный инструмент идентификации молодого поколения. В последнее время актуальность этого фактора возрастает в связи с требованиями к показателям эффективности работы российских вузов.

С.Н. Артановский выделяет культуру как отдельную инновацию, прогрессивную идею, актуальную для современного общества [1, с. 193].

Солидарны с мнением Л.В. Костиной, А.Я. Флиер, что любая идея не может родиться вне культурного контекста, ее нельзя «выдумать» и навязать, она вызревает внутри культуры, она «соответствует» ей или не «соответствует» [9, с. 99]. Культура как инновация или прогрессивная идея является движущей силой развития образования.

Со сменой исторической эпохи, строя, культурной ситуации, при трансформации ценностных ориентиров социума меняются идеи. В ориентации на ценностные аспекты культуры заключается особенность генезиса образования – его соразмерность культуре.

Таким образом, культура предполагает сочетание двух тенденций – наследования и развития, обладает исторической памятью, отбирая и сохраняя наиболее ценное, прилагая усилия к воссозданию утраченного [7, с. 3]. Процессы наследования и развития определяют нормы культуры, ее организационный и функциональный механизм, осознанно поддерживаемый образованием. В связи с этим в вузе должна быть создана среда социально значимого взращивания человечности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и самообновления. В.Ф. Сидоренко уточняет, что «...если культура

есть сотворенная человеком материальная и духовная среда, способ преобразования его природных задатков и возможностей, то образование, с точки зрения его роли, можно определить как исторически обусловленную сферу жизни человека, в которой формируются внешние и внутренние условия для развития личности в процессе освоения ценностей культуры» [20, с. 86].

Наличие многообразия трактовок понятия «культура» обусловлено различными причинами: прежде всего, культура является объектом изучения многих отраслей научного знания; во-вторых, каждый ученый исследует конкретную область данного феномена; в-третьих, культура представляет собой многогранное и многоаспектное явление.

Однако существующие подходы к определению культуры, противоречивость позиций представителей разных научных школ и направлений в отношении понимания культуры не исключают общего взгляда – она выступает движущей силой развития не только социума, но и образования.

В педагогическом отношении многочисленные подходы к определению культуры соотносятся с пониманием ее как процесса самореализации и раскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни, где культура определяется как традиция, духовная ценность, социокультурная норма, совокупность правил и образцов поведения; вида *творческой деятельности* и творческого потенциала самого человека. При таком подходе к пониманию категории «культура» системообразующими становятся категории «компетентность», «способность», «деятельность», «профессионализм», «инновации», «прогрессивные идеи», которые указывают на определенные ценности и умения их воплотить в профессиональной деятельности.

Сегодня в российском образовании происходит мировоззренческое противостояние между идеями технократической парадигмы образования и утверждением

образования как культуротворческого, гуманитарного феномена. Реформирование российского образования в последнее десятилетие осуществляется в условиях технократической парадигмы, базовыми понятиями которой являются «компетенции», «компетентность», «профессионализм», «универсальность», «функциональность», «технология» и др. В этом случае образование направлено на решение философской дилеммы: «Что подлежит освоению – мир посредством знаний и наук или науки и знания, посредством которых изучается мир?» [19, с. 18]. Культуротворческая и духовная сторона, присутствующая и делающая образование образованием, к сожалению, потеряна, и ее отсутствие препятствует формированию у молодого поколения культуротворческой деятельности, человеческой субъективности, представленности полной картины «образа мира». «Настоящее образование, – пишет Е.М. Муравьев, – открывает человеку мир в его целостности и значимости для человека. В этом смысле образование и есть процесс становления личности через отношение к миру, к другим людям, а через это отношение – осознание себя как уникально-неповторимого и вместе с тем причастного к миру существа» [15, с. 60].

В связи с этим образование не может быть статичным [14, с. 370]. По словам И.В. Бестужева-Лада, «современная система образования выжила из ума и ничему не соразмерна» [3]. Образование имеет свою историю, по сути, связанную с историей человечества. Понятие «образование» – ключевое в различных периодах развития человечества, хотя в разные эпохи роль образования понималась по-разному. Характерно, что вплоть до XVIII века понятия «культура», «воспитание», «образование», «формирование» употреблялись как синонимы.

В основе общего философского понимания понятия «образование» лежит принцип Г. Гегеля, выраженный в формуле «духа времени» и равнозначный «духу народа» определенной эпохи, который трактуется как «совокупность

всех сторон общественной жизни, включающей в себя наряду с формами общественного сознания также формы общественного бытия» [6].

Поэтому, прежде всего, образование – есть форма общественного бытия, формирующая структуры общественного сознания.

М.С. Каган считает, что от социокультурной ситуации в обществе, от состояния образования напрямую зависит процесс формирования «духа времени», а значит, духовности нации, бытийственных, мировоззренческих по своей сути и значению характеристик социума [8, с. 4]. Таким образом, социокультурная ситуация является фактором развития образования, которое стремится воспроизвести устойчивые структуры человеческого бытия и одновременно служит источником постоянных изменений. Ученый рассматривает образование как социальный институт наследования и преемственности, как исторически оптимальную форму передачи культуры во всей ее полноте [8, с. 4].

По мнению М.К. Мамардашвили, образование – есть особая часть культуры, служащая средством передачи всей культуры в ее структурной полноте от одного поколения к другому, оно является одним из способов воспроизводства культуры как совокупности культурных образцов и норм, накопленного общественного опыта и знания [13, с. 102].

А.А. Пинский добавляет, что «образование должно интегрировать культуру, быть как минимум ее транслятором и даже, может быть, фактором развития» [17, с. 234]. Трансляция культуры, по его убеждению, предполагает активность человека в получении знаний, формировании способности личности к освоению и использованию достижений культуры для решения социальных и личностных проблем [17].

И.Ф. Харламов под образованием понимает «процесс овладения личностью определенной системы научных знаний, практических умений и навыков, развитие умственно-познавательной и творческой деятельности, нравственно-эстети-

ческой культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [24, с. 125].

Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский, В.А. Ситаров и др. рассматривают образование как специальную сферу социальной жизни, некую уникальную систему, своеобразный феномен, способствующий накоплению знаний, умений, интеллектуальному развитию человека. При этом, ученые считают, что образование является ведущим и определяющим началом социализации, главным инструментом культурной преемственности и наследия поколений [24]. По сути, «преемственность и наследие являются важнейшими предпосылками самого существования культуры» [22, с. 5].

Данный подход важен для осознания образования при переходе от просветительской парадигмы к культуротворческой; от «человека образованного» к «человеку культуры» [4].

«Человек культуры» должен стать основным субъектом образовательной деятельности. В этом случае образование становится «гуманитарным феноменом, воздействующим на душу индивида, под влиянием которого вырабатывается его духовное своеобразие и неповторимость» [21, с. 97].

Как считает В.А. Никитин, образование обусловлено типом культуры и человеческой субъективностью и может существовать только в контексте конкретной культуры, «прорасти» из ее почвы. Более того, по его мнению, образование укоренено в культуре, а его плоды, в свою очередь, способны обогащать, «украшать» культуру [16, с. 12].

Е.В. Савелова в своих исследованиях размышляет, что образование способствует сохранению культурного наследия, становясь основным передаточным механизмом накопленных знаний, опыта и культуры. В то же время образование, как она считает, может выступать генерирующим, т. е. порождающим творче-

ским основанием и «культуры, и самого общества» [18].

Понимание образования как посредника между личностью и культурой предполагает формирование личности во всей полноте культурного, психологического, духовно-нравственного и социального развития человека.

В связи с этим в теории и методике профессионального образования четко прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к организации образовательного процесса, но и иного понимания его культурных особенностей и механизмов, адекватных современной культуре и науке.

Обращение к данной проблеме определения позволило установить, что образование не может быть рассмотрено вне контекста культуры, которая является фактором его развития. Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что образование является культуротворческим, гуманитарным феноменом, определяющим среду социально значимого взращивания человечности и новых элементов ее творческого опыта.

Список литературы

1. Артановский С.Н. Идея гуманитарного знания в российской культуре советского и постсоветского периодов: преемственность и обновление // День науки в СПбГУП: материалы международной научно-практической конференции. СПб., 1997. С. 193.
2. Балакина Т.И. История отечественной культуры. М.: Серия «Школьная тетрадь», 1993. 86 с.
3. Бестужев-Лада И.В. Футурологи знают XXI век лучше, чем историки XX. URL: http://www.ltv.ru/sprojects_edition/si5756/fi5428 (дата обращения: 20.04.2010).
4. Бондаревская Е.В. Школьное образование в контексте культуры // Научно-культурологический журнал. 1999. № 23.
5. Вартанов А.В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2004. С. 21.

6. Гегель. Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в трех томах. М.: Мысль, 1974–1977.

7. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи: автореф. дис. ... д-ра культ. наук. СПб., 1996. С. 23.

8. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие. СПб., 1998. С. 4.

9. Костина Л.В., Флиер А.Я. Культура: между рабством конъюнктуры, рабством обычая и рабством статуса. М.: Согласие, 2011. С. 99.

10. Крылова М.Б. Формирование культуры будущего специалиста М.: Высшая школа, 1990. 141с.

11. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992.

12. Лебедько М.Г. Когнитивные основания взаимодействия языка и культуры // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке: научно-теоретический журнал, 2004. № 1. С. 139-143.

13. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 102.

14. Михайлов Ф. Т. Культура как образование // История культурологии: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. д-ра фил. наук, проф. А. П. Огурцова. М.: Гардарики, 2006. С. 370.

15. Муравьев Е.М. Компетентностный подход как одно из оснований обновления образования // Образование в условиях формирования нового типа культуры: III Международные Лихачевские научные чтения. СПб.: СПбГУП, 2003. С.60.

16. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. Киев: Оптима, 2004. С. 12.

17. Пинский А. А. Пайдейя. М.: Частная школа, 1997. С. 234.

18. Савелова Е.В. Миф и образование в структуре человеческого бытия и культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2011.

19. Сидоров Н.Р. Философия образования. Введение. СПб.: Питер, 2007. С. 18.

20. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 6.

21. Сенько Ю.В. Гуманитарные основания образования. // Образование в условиях формирования нового типа культуры: III Международные Лихачевские научные чтения. СПб.: СПбГУП, 2003. С.97.

22. Щученко В.А. Менталитет русской культуры: актуальные проблемы его историко-генетического анализа // Русская культура: теоретические проблемы исторического генезиса: материалы

восьмых чтений фак. истории рус. культуры, 20 сентября 2002 г. / науч. ред. В.А. Щученко. СПб., 2004. С.5.

23. Хантингтон С.Ф. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. (Lawrence Harrison, Samuel Huntington (eds.) Culture Matters: How Values Shape Human Progress. New York: Basic Books, 2000.) М.: Московская школа политических исследований, 2002. 320 с.

24. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие. Изд. 4-е, перераб., доп. М., 2004. 520 с.

Поступила в редакцию 06.04.18

UDC 008: 378 (470+571)

L. P. Reutova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karachai-Circassian University (Karachaeensk, Russia) (e-mail: reutova-60@mail.ru)

E. V. Solovyova, Senior Lecturer, Pyatigorsk Medico-Pharmaceutical Institute, Branch of Volgograd State Medical University (Pyatigorsk Russia) (e-mail: famusov26@yandex.ru)

CULTURE AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

One of the ways of modernizing Russian education is the humanization of the educational process. With this approach, education is seen as a cultural phenomenon. Culture is a fundamental factor in the development of society, since the formation of an individual's education can not exist without the adoption of cultural norms and traditions of the society in which an individual lives.

In recent decades, the reform of Russian education takes place with a focus on technocratic ideas and values, which emphasize such concepts as "competencies", "adequacy", "professionalism", "universality", "functionality", "technology", etc. Lack of cultural component in education can lead to the loss of value orientations in the younger generation, that's why the transition from an educational paradigm to a cultural one is a necessary condition for cultural, spiritual and moral and social development of an individual. In this regard, education can not be considered out of the context of culture, because culture, accumulating experience accumulated by generations, knowledge, values, traditions are powerful driving forces for the development of education, contribute to the formation of certain values and the ability to externalize them into professional activities.

The article reveals one of the ways of development of education; the culture is analyzed as a polydisciplinary area of knowledge and as a factor determining the development of Russian education; approaches to the definition of culture are considered, a common view of culture is determined, which can act as a driving force for the development of the society, education, personality; the need to create a socio-cultural environment for the cultivation of humanity and new elements of its creative experience are argued; the conclusions of scientists in favor of the establishment of education as a cultural, humanitarian phenomenon are given.

Key words: culture, development, education, educational paradigm, socio-cultural environment.

For citation: Reutova L. P. Solovyova E. V. Culture as a factor of the development of education. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 87–93 (in Russ.).

References

1. Artanovskij S.N. Ideya gumanitarnogo znaniya v rossijskoj kul'ture so-

vetskogo i postsovetskogo periodov: preemstvennost' i obnovlenie. Den' nauki v SPbGUP. Materialy mezhdunarodnoj

nauchno-prakticheskoy konferencii. S.-Peterburgs, 1997, p. 193.

2. Balakina T.I. Istoriya otechestvennoj kul'tury. Moscow, 1993. 86 p.

3. Bestuzhev-Lada I.V. Futurologi znayut XXI vek luchshe, chem istoriki XX. URL: http://www.ltv.ru/sprojects_edition/si5756/fi5428 (accessed 20.04.2010).

4. Bondarevskaya E.V. Shkol'noe obrazovanie v kontekste kul'tury. Nauchno-kul'turologicheskij zhurna, 1999, no. 23.

5. Vartanov A.V. Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii v monokul'turnoj obrazovatel'noj srede. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2004, pp. 21.

6. Gegel'. G.V.F. Ehnciklopediya filosofskih nauk. Moscow, Mysl' Publ., 1974–1977.

7. Zapesockij AS. Gumanitarnaya kul'tura kak faktor individualizacii i social'noj integracii molodezhi. Avtoref. diss. d-ra kul't. nauk. S.-Peterburgs, 1996, pp. 23.

8. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. Stanovlenie i razvitie. S.-Peterburgs, 1998, pp. 4.

9. Kostina L.V., Flier A.YA. Kul'tura: mezhdu rabstvom kon'yunktury, rabstvom obychaya i rabstvom statusa. Moscow, Soglasie Publ., 2011, pp. 99.

10. Krylova M.B. Formirovanie kul'tury budushchego specialist. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 141p.

11. Lotman Yu.M. Lotman Yu.M. Kul'tura i vzryv. Moscow, 1992.

12. Lebed'ko M.G. Kognitivnye osnovaniya vzaimodejstviya yazyka i kul'tury. Social'nye i humanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. Nauchno-teoreticheskij zhurnal, 2004, no. 1, pp. 139-143.

13. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu. Moscow, 1992, pp. 102.

14. Mihajlov F. T. Kul'tura kak obrazovanie. Istoriya kul'turologii; et by A P. Ogurcov. Moscow, Gardariki Publ., 2006, pp. 370.

15. Murav'ev E.M. Kompetentnostnyj podhod kak odno iz osnovanij obnoveniya obrazovaniya. Obrazovanie v usloviyah formirovaniya novogo tipa kul'tury. III Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya. S.-Peterburgs, 2003, pp. 60.

16. Nikitin V.A. Ideya obrazovaniya ili sodержanie obrazovatel'noj politiki. Kiev, Optima Publ., 2004, pp. 12.

17. Pinskiy A. A. Pajdejya. Moscow, Chastnaya shkola Publ., 1997, pp. 234.

18. Savelova E.V. Mif i obrazovanie v strukture chelovecheskogo bytiya i kul'tury. Avtoref. diss. d-ra filos. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2011.

19. Sidorov H.P. Filosofiya obrazovaniya. Vvedenie. S.-Peterburgs, Piter Publ., 2007, pp. 18.

20. Sidorenko V. F. Obrazovanie: obraz kul'tury. Social'no-filosofskie problemy obrazovaniya. Moscow, 1992, pp. 6.

21. Sen'ko Yu.V. Gumanitarnye osnovaniya obrazovaniya. Obrazovanie v usloviyah formirovaniya novogo tipa kul'tury. III Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya. S.-Peterburgs, 2003, pp. 97.

22. Shchuchenko V.A. Mentalitet ruskoj kul'tury: aktual'nye problemy ego istoriko-geneticheskogo analiza. Russkaya kul'tura: teoreticheskie problemy istoricheskogo genezisa. Materialy vos'myh chtenij fak. istorii rus. kul'tury; et by V.A. Shchuchenko. S.-Peterburgs, 2004, pp. 5.

23. Hantington S.F. Kul'tura imeet znachenie. Kakim obrazom cennosti sposobstvuyut obshchestvennomu progressu; et by L. Harrison i S. Hantington. (Lawrence Harrison, Samuel Huntington (eds.) Culture Matters: How Values Shape Human Progress. New York: Basic Books, 2000.) Moscow, 2002. 320 p.

24. Harlamov I.F. Pedagogika. Moscow, 2004. 520 p.

А.Т. Бактыбаева, канд. филол. наук, доцент, Казахский национальный медицинский университет имени С. Асфендиярова (Алматы, Казахстан) (e-mail: almaz_annel@mail.ru)

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В РКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ КАЗАХСТАНА

Интернационализация образовательных услуг – современный показатель вуза. Обучение иностранных граждан – это не только свидетельство престижа казахстанского образования, но и экономическая выгода. Профессиональная подготовка иностранных студентов требует эффективного преподавания с помощью электронных средств обучения (ЭСО). Изложены результаты текущего и итогового срезов по определению уровня сформированности лексико-грамматической и коммуникативной компетенций по профессиональному русскому языку у студентов-иностранцев медицинского вуза. Перечисляются предтекстовые и послетекстовые задания с ЭСО на основе положений сознательно-ориентированного подхода. Подача грамматики осуществляется нелинейно, акцент на значение грамматического явления через контекст, при помощи аутентичных текстов, подобранных с учетом возраста и интересов обучающихся. Учитываются личностные особенности студентов-иностранцев, их уровень владения русским языком и возможности использования электронных средств обучения. Разнообразные виды работ с текстом медико-биологического профиля и задания к нему предусматривают неоднократное его прочтение и развивают такие навыки, как построение высказывания на заданную тему; обобщение информации, содержащейся в тексте; построение высказывания с элементами прогнозирования; перераспределение информации. Интерактивность развивает их активность, заинтересовывает, вносит новый элемент в ход обучения русскому языку будущих медиков, совершенствует традиционный опрос в работе по содержанию медицинского текста, закрепляет изученную лексику путем выхода ее в речь.

Результаты, полученные при личном преподавании практического курса русского языка иностранным студентам-медикам, подтвердили целесообразность изучения на занятиях по РКИ материала медико-биологического профиля при помощи электронного учебного пособия для развития профессиональной компетенции будущих медиков.

Ключевые слова: электронное средство обучения; задания; упражнения; студенты-иностранцы медицинского вуза; текст.

Ссылка для цитирования: Бактыбаева А.Т. Электронные средства обучения в РКИ как способ развития интернационализации образовательных услуг в медицинском вузе Казахстана // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 94–101.

Введение. На сегодняшний день в образовательном пространстве мира большую актуальность приобретают вопросы интернационализации образовательных услуг. Образование стало неотъемлемой частью мирового рынка, что, по мнению исследователей, в скором времени может стать прибыльной частью экспорта. Как свидетельствует опыт, обучение иностранных граждан, как за рубежом, так и в Республике Казахстан, это не только престижно для государства, но и выгодно экономически. Образовательная деятельность на международном рынке услуг – это объективная возможность для здоровой конкуренции в стремлении повысить качество обучения выпускников-специалистов.

Профессиональная подготовка иностранных студентов – это имиджевое ме-

роприятие, так как через подготовку интеллектуальной элиты для зарубежных стран укрепляется международный статус государства. Это в свою очередь, подтверждает высокий уровень образования. Одновременно с этим готовится экономически благоприятная среда для решения вопросов в будущем, потому что способствует привлечению перспективной иностранной молодежи для развития науки и образования.

Как свидетельствует мировая статистика, процент иностранных студентов в ведущих вузах мира в среднем около 10–15%. В целом для вузов Казахстана данный показатель от 1% - 5%. Это свидетельствует о переходном характере развития данного направления в деятельности казахстанских университетов.

12 880 иностранцев согласно данным пресс-службы АО «Центр международных программ» обучаются сегодня в вузах республики [1]. По официальным прогнозам к 2020 году их численность должна возрасти до 50 000. По данным министерства образования в 2015 году в Казахстан прибыло более 1710 человек. В основном это студенты из Индии, Китая и Монголии. Большое количество иностранных студентов из Индии можно объяснить тем, что постоянно проводятся мероприятия по улучшению и популяризации казахстанского образования. Например, в 2017 году в Нью-Дели (Индия) проведена выставка «Дни казахстанского образования». Цель выставки – расширить сотрудничество в области образования между Казахстаном и Индией. Большой интерес вызвали вузы, обучающие медицинским специальностям, IT технологиям и сельскохозяйственным наукам [2]. Территориальная близость с Китаем обуславливает интерес со стороны учащихся к образованию в нашей республике. Квоты на обучение для казаховоралманов из Монголии делают привлекательным казахстанское образование.

Не остался в стороне от процесса интернационализации и профессорско-преподавательский состав вузов. На сегодняшний день преподаватели русского языка как иностранного казахстанских вузов активно осуществляют идеи образовательного хаба. Переход к европейской модели подготовки специалистов высшей школы и необходимость в унификации образовательной системы определяют качественно новый подход в организации, как самого учебного процесса, так и к современным технологиям обучения.

В целях реализации концепции программы «Европейский языковой портфель» преподаватели РКИ разрабатывают и внедряют уровневую систему владения русским языком как иностранным. Каждая кафедра РКИ пытается внести собственный вклад не только в развитие методологии преподавания русского языка

как иностранного, но и создать собственную казахстанскую школу РКИ. В последние годы коллектив кафедры русского языка и профессионального русского языка КазНМУ имени С.Асфендиярова проделал большую работу в данном направлении. Преподаватели разрабатывают основные принципы и положения современной лингводидактики, в том числе и электронной; активно внедряют в учебную практику современные технологии обучения, информационно-компьютерные формы и методы образования, инновационные методы дистанционного обучения [3].

Материалы и методы. На сегодняшний день в КазНМУ имени С. Асфендиярова методика преподавания РКИ – это смешанная модель обучения, потому что наряду с традиционными способами преподавания используется множество инновационных методов электронного обучения.

Использование электронных средств при обучении языкам не раз становилось предметом исследований. Э.Г. Азимов в своих исследованиях отмечает, что компьютер – это учебное средство. Он представил классификацию тренировочных компьютерных упражнений, описал последовательность действий, выполнение которых способствует созданию коммуникативно-ориентированных учебных электронных курсов, продемонстрировал технологию разработки основ электронного учебника [4]. Бовтенко М.А. подчеркивает: «Эффективность использования компьютеров в обучении языку в настоящее время общепризнана, компьютерное обучение постепенно становится неотъемлемой частью учебного процесса, растет интерес к этой области методики» [5, с. 8]. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.Ю., Петров А.Е. в своем пособии освещают методологические вопросы работы по методу проектов, обучения в сотрудничестве, разноуровневое обучение, "Портфель ученика", а также современ-

ные технологии с широким применением компьютерных телекоммуникаций, глобальной сети Интернет в практике преподавания [6]. Розина И.Н. в ряде своих публикаций рассматривает вопросы обучения навыкам компьютерно-опосредованной коммуникации. Данное направление уже стало на сегодняшний день востребованным в обществе. Среди таких навыков, как грамотная письменная речь, эффективная работа с технологиями, критическая оценка информационных ресурсов, коллективная работа, презентация и самопрезентация, нетикет и другие уже сегодня позволяют создавать эффективную коммуникацию в современной деловой среде общения [7, с. 217]. Сысоев П.В., Евстигнеева М.Н. представляют технологию обучения английскому языку с применением информационно-коммуникационных Интернет-технологий [8]. Федоров А.В. считает, что овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Однако главное, что современные аудиоматериалы и компьютерные технологии позволяют без каких-либо технических трудностей в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры. Данное обстоятельство «помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами [9, с. 107]. Следовательно, «в эпоху модернизации образования невозможно представить процесс обучения без компьютерных и Интернет технологий. Повсеместное использование интерактивных досок и проекторов дало возможность визуализировать аудиторные занятия и

сделать их более эффективными» [10, с.179].

При реализации образовательной программы для иностранных студентов-медиков 3-4 курса в университете есть соответствующие условия и сформирована необходимая электронная информационно-образовательная среда. В нее входят: электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий и соответствующих технологических средств, которые должны обеспечить освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Повседневными электронными средствами обучения для студентов-иностранцев уже стали: синхронные средства: messagers – чаты, ICQ, SKYPE, интерактивные доски. К асинхронным относятся: блоги, форумы, твиттеры, видео и аудио подкасты, вики, on-line тестирование [11, с. 12].

В КазНМУ имени С.Асфендиярова для решения учебных задач более десяти лет активно используется электронная почта. С помощью данного вида связи студенты получают доступ к учебно-методическим материалам, участвуют в on-line тестировании, имеют доступ и пользуются актуальной информацией на профессиональную тему из специализированных Интернет-сайтов и электронных информационных ресурсов и т.д. По основным медицинским направлениям у студентов иностранцев КазНМУ есть CASE-технологии, представленные в виде книжного учебно-практического пособия, содержащего материал по преподаваемой дисциплине, необходимое количество контрольных заданий для самопроверки, а также аудио- и видеодиски в качестве приложения. Наряду с этим

мультимедийные технологии, представленные в виде учебных курсов на CD-ROM.

Электронное учебное пособие «Русский язык для студентов-иностранцев старших курсов медицинских специальностей» создано преподавателями кафедры русского языка и профессионального русского языка на основе положений сознательно-ориентированного подхода. Подача грамматического материала осуществляется индуктивным путем. Это происходит нелинейно, потому что делается акцент на значение грамматического явления через контекст, то есть при помощи аутентичных текстов, подобранных с учетом возраста и интересов обучающихся. Принимается во внимание синергетический подход, который учитывает личностные особенности обучающихся, их уровень владения русским языком и возможности электронных средств обучения. Широк спектр заданий на отработку грамматических явлений и коммуникативных навыков: соотнесение, заполнение таблицы, множественный выбор, конструктор и т.п. Есть упражнения на проверку освоения грамматического материала с выходом в коммуникацию.

Учебно-методический материал электронного учебного пособия является информативным. Практически все тексты и система заданий к ним ориентированы на понимание и применение специальной профессионально-ориентированной информации. Например, текст «Классификация костей» мы взяли из учебного пособия Самарцевой Л.Г., Чернякевич Т.Г. Он сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями.

КЛАССИФИКАЦИЯ КОСТЕЙ

Кости человека подразделяются на следующие части: кости туловища (позвонки, рёбра, грудина), кости черепа (мозгового и лицевого), кости поясов конечностей – плечевого (лопатка, ключи-

ца) и тазового (подвздошная, лобковая, седалищная), и кости предплечья и кисти) и нижней (бедро, кости голени и стопы).

В составе скелета человека более 200 костей, из которых около 40 непарные, а остальные парные. Кости составляют $1/5 - 1/7$ массы тела. Каждая из входящих в состав скелета костей представляет собой орган, построенный из костной (преимущественно), хрящевой, соединительной тканей и снабженный кровеносными и лимфатическими сосудами и нервами. Кости имеют определённые, присущие только им, форму, величину, строение и находятся в скелете в связи с другими костями и т.д. [12,с.93]

Для закрепления лексики есть лексико-тренировочный блок заданий. В основе отбора данного текста лежит несколько лингвистических принципов [13]. Во-первых в тексте слова, например «кость» может сочетаться с кругом других единиц: кости подразделяются/делятся; кости туловища/черепа и т.д.; кости трубчатые/ губчатые и т.д.; кости длинные/короткие и т.д.; кости прикрепляются/располагаются и т.п. Принцип словообразовательной ценности демонстрирует способность слова иметь ряд однокоренных: кость, костный, костлявый, костистость, косточковый, костномозговой и другие [14]. Вниманию студентов-иностранцев предлагаются типовые речевые формы, идиоматические выражения, клише. Им предлагаются слова, с которыми нужно построить за определенное время словосочетания: кости построены; рельеф кости; форма кости; поверхность кости; костно-суставной, косточковыдавливатель и т.п. Все указанные слова и выражения используются для реализации принципа строевой возможности, то есть для создания высказывания монологического или диалогического характера. Так, к примеру, есть задания,

которые имеют конкретную познаватель-но-коммуникативную направленность [11,с.14]:

1. Вопросно-ответный диалог. Суть таких заданий – это получить правильный прямой ответ на вопросы, используя в качестве схемы языковой материал, содержащийся в вопросе. Например, «В состав скелета человека входит 200 костей?» или «Кости имеют определённые форму, величину и строение?»

2. Диалог со свободно конструируемым ответом. Данное задание снабжено несколькими вариантами ответов: «Какие кости входят в скелет человека?» или «Что входит в состав кости?».

3. Диалог с вариантом ответа, то есть имеется ряд слов и обучаемый выбирает один «Сколько костей входит в скелет человека? 200; 150; 257 и т.д.

4. Подстановочные упражнения «Кости человека подразделяются на следующие части: кости (позвонки, рёбра, грудина), кости (мозгового и лицевого) и другие. Компьютер сам подбирает предложения с пропусками. Другая разновидность задания - заполнить пропуски, поставив слова в нужный падеж, указать правильное окончание и т.п. «Кости (человек) подразделяются на следующие ... (часть): кости туловища (позвонки, рёбра, грудина), кости черепа..... (мозговые и лицевые).

5. Упражнения на знание лексики. Первый вариант – написать перевод слова на английский. Второй – найти перевод из предложенного списка. Третий – подобрать синоним или антоним к выделенным словам. Четвёртый – сопоставить слова с предложенными дефинициями.

К послетекстовым заданиям мы относим: а) ответьте на вопросы по тексту; б) дайте классификацию костей скелета человека; в) дайте классификацию костей по форме, функциям, развитию; г) дайте

определение, что такое «трубчатые кости», «губчатые кости» и т.п. [12, с. 95].

Особо хочется остановиться на оценивании обучающихся. После выполнения задания они могут увидеть свою оценку. Она появляется в правом нижнем углу задания. В данном электронном средстве обучения мы выставили такие критерии оценивания: отметка «5» соответствует 95 % правильно выполненного задания, «4» – 85 %, «3» – 65 %, «2» – менее 50 %. На наш взгляд, такая шкала оценок позволяет сделать данный процесс объективным. Наряду с этим есть и речевая характеристика деятельности, выраженная словами «Хорошо!», «Молодец!», «Не огорчайся!».

Результаты. Эффективность использования данного электронного средства обучения апробировалась в ходе преподавания с сентября 2017 по настоящее время. В ходе обучения студентов-иностранцев специальности «общая медицина» были проведены начальные, промежуточные и итоговые срезы по отобранным диагностическим методикам для выявления уровня сформированности русскоязычной профессиональной компетенции. Для эксперимента мы определили 2 группы по 10-11 студентов в каждой. Экспериментальная группа в качестве дополнительного учебника имела возможность пользоваться электронным средством обучения. Вторая – контрольная занималась по учебнику и распечаткам преподавателя. По результатам текущих и итоговых срезов мы определили уровень сформированности лексико-грамматической компетенции в контрольной группе – 47%, в экспериментальной - 66%. Уровень сформированности языковых навыков в экспериментальной группе -65 %, в контрольной -37%. Причиной таких результатов, на наш взгляд, стало недостаточная работа над спецтекстами и большой языковой мате-

риал на медицинскую тему. Для оценки уровня мотивационного компонента была использована диагностика «Направленность на приобретение знаний», разработанная Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой [15]. В данной диагностике студентам предлагалось выбрать ответ («а» или «б») на утверждение-вопрос. Каждому ответу соответствует определенное количество баллов (в соответствии с ключом). По набранной сумме баллов был сделан вывод о степени выраженности мотивации обучающегося на приобретение профессиональных знаний на русском языке.

Заключение. Следовательно, обучение русскому языку как иностранному с применением электронного средства обучения доказало эффективность предложенной методики в формировании профессиональной лексико-грамматической компетенции обучающихся. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что электронные средства обучения русскому языку являются весьма эффективной формой обучения студентов-иностранцев. Задания и упражнения медико-биологического профиля направлены на развитие познавательных способностей, устной речи, овладение письменной русскоязычной коммуникацией. Значит, при обучении профессиональному русскому языку акцент изучения данного предмета переносится с теории языка на практическое овладение разговорными навыками, что является основой межкультурного общения и формирования толерантности разных культур. Все это в целом способствует росту имиджа университета на международном образовательном рынке услуг и интернационализации казахстанского вуза.

Список литературы

1. Аньков В. Министерство образования Казахстана намерено увеличить

количество иностранных студентов, обучающихся в отечественных вузах. URL: <https://ru.sputniknews.kz/.../inostrannyh-studentov-v-vuzah-kazahstana-mozhet-stat-b> (дата обращения: 15.02.2018)

2. К 2020 году в Казахстане будут обучаться до 50 тысяч иностранных студентов. URL: <https://www.caravan.kz/.../k-2020-godu-v-kazakhstane-budut-obuchatsya-do-50-tysy> (дата обращения: 15.02.2018)

3. Бактыбаева А.Т. [и др.]. Электронное учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев старших курсов медицинских специальностей. Алматы: КазНМУ, 2017.

4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

5. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. М.: Наука, 2005. 216 с.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.Ю. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2001. 272 с.

7. Розина И.Н. Компьютерно-опосредованная коммуникация в практике образования и бизнеса // Теория коммуникации & прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации, 2004. Вып. 2 244 с.

8. Сысоев П.В., Евстигнеева М.Н. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 189 с.

9. Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Инновации в образовании. 2007. № 7. С.107-116.

10. Сёмина В.В. Использование онлайн технологий в процессе преподавания иностранного языка // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «PEARSON»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: PEARSON, 2016. С. 177-184.

11. Каменева Н.А., Зенина Л.В. Специфика использования информационных технологий в смешанной модели обучения иностранным языкам // Экономика, статистика и информатика. 2014. №1. С. 11-14.

12. Самарцева Л.Г., Чернякевич Т.Г. Пособие по чтению для студентов-

иностранцев медицинских и фармацевтических вузов. М.: Русский язык, 1990. 309 с.

13. Ярица Л.И. Обучение русской лексике. URL: portal.tpu.ru:7777/SHARED/1/LIYA446/development/Tab/lex.doc (дата обращения: 15.02.2018)

14. Электронный словарь однокоренных слов. URL: http://slovononline.ru/slovar_el_slova_odnokorennue/b-11/id-101475/kost.html.

15. Ильин Е.П., Курдюкова Н.А. Методика направленности на приобретение знаний. URL: <http://www.smolgip.ru/alternative/dok2017/individ/6znaniya.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).

Поступила в редакцию 27.04.18

UDC 378.147.227

A. T. Baktybayeva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazakh National Medical University named after S.Afendiyarov (Kazakhstan) (e-mail: almaz_annel@mail.ru)

ELECTRONIC MEANS OF TRAINING IN RCTU AS A METHOD OF DEVELOPMENT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL SERVICES IN MEDICAL UNIVERSITY OF KAZAKHSTAN

Internationalization of educational services – a modern indicator of higher education institution. Training of foreign citizens is not only the evidence of prestige of the Kazakhstan education, but also an economic benefit. Vocational training of foreign students demands effective teaching by means of the electronic tutorials (ET). Results of the current and total cuts on determination of level of formation of lexical and grammatical and communicative competences on professional Russian at students foreigners of medical school are stated. Pretext and posttext tasks with ESO on the basis of provisions of the conscious focused approach are listed. Giving of grammar is carried out not linearly, emphasis on value of the grammatical phenomenon through a context, by means of the authentic texts which are picked up taking into account age and the interests of students. Personal features of students foreigners, their level of proficiency in Russian and possibilities of use of electronic tutorials are considered. Various types of works with the text of a medicobiological profile and task to it provide his numerous reading and develop such skills as creation of a statement on the set subject; synthesis of information which is contained in the text; creation of a statement with forecasting elements; redistribution of information. Interactivity develops their activity, interests, brings a new element in the course of training in Russian of future physicians, improves traditional poll in work on contents of the medical text, fixes the studied lexicon by an exit her in the speech. The results received at personal teaching a practical course of Russian to foreign medical students have confirmed expediency of studying on classes in RKTU of material of a medicobiological profile by means of the electronic manual for development of professional competence of future physicians.

Key words: *electronic means of training, tasks; exercises, foreign students of a medical school, text.*

For citation: Baktybayeva A. T. Electronic means of training in RCTU as a method of development of internationalization of educational services in medical university of Kazakhstan. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 94–101 (in Russ.).

References

1. An'kov V. Ministerstvo obrazovaniya Kazahstana namereno uvelichit' kolichestvo inostrannyh studentov, obuchayushchihsya v otechestvennyh vuzah. URL: <https://ru.sputniknews.kz/.../inostrannyh-studentov-v-vuzah-kazahstana-mozhet-stat-b> (accessed 15.02.2018)
2. K 2020 godu v Kazahstane budut obuchat'sya do 50 tysyach inostrannyh studentov. URL: <https://www.caravan.kz/.../k-2020-godu-v-kazahstane-budut-obuchatsya-do-50-tysy> (accessed 15.02.2018)
3. Baktybaeva A.T. [i dr.]. Ehlektronnoe uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya studentov-inostrancev starshih kursov medicinskih special'nostej. Almaty, 2017.
4. Azimov Eh. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moscow, IKAR Publ., 2009. 448p.
5. Bovtenko M. A. Komp'yuternaya lingvodidaktika. Moscow, Nauka Publ., 2005. 216 p.
6. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.Yu., Petrov A.E. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 272 p.
7. Rozina I.N. Komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya v praktike obrazovaniya i biznesa. Teoriya kommunikacii & prikladnaya kommunikaciya. Vestnik Rossijskoj kommunikativnoj associacii, 2004, is 2. 244 p.
8. Sysoev P.V., Evstigneeva M.N. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh Internet-tekhnologij. Moscow – Rostov-na-Donu, 2010. 189 p.
9. Fedorov A.V. Model' razvitiya mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza na zanyatiyah mediaobrazovatel'nogo cikla. Innovacii v obrazovanii, 2007, no. 7. pp. 107–116.
10. Syomina V.V. Ispol'zovanie onlajn tekhnologij v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka. Povyshenie akademicheskoy mobil'nosti prepodavatelej i studentov v ramkah sotrudnichestva REHU im. G.V. Plekhanova s mezhdunarodnoj obrazovatel'noj korporaciej «PEARSON». Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moscow, PEARSON Publ., 2016, pp. 177–184.
11. Kameneva N.A., Zenina L.V. Specifika ispol'zovaniya informacionnyh tekhnologij v smeshannoj modeli obucheniya inostrannym yazykam. Ehkonomika, statistika i informatika, 2014, no. 1, pp. 11–14.
12. Samarceva L.G., Chernyakevich T.G. Posobie po chteniyu dlya studentov-inostrancev medicinskih i farmacevticheskikh vuzov. Moscow, Russkij yazyk Publ., 1990. 309 p.
13. Yarica L.I. Obuchenie russkoj leksike. URL: <portal.tpu.ru:7777/SHARED/1/LIYA446/development/Tab/lex.doc> (accessed 15.02.2018)
14. EHlektronnyj slovar' odnokorenyh slov. URL: http://slovoonline.ru/slovar_el_slova_odnokorennue/b-11/id-101475/kost.html.
15. Il'in E.P., Kurdyukova N.A. Metodika napravlenosti na priobretenie znaniy. URL: <http://www.smolgip.ru/alter-native/dok2017/individ/6znaniya.pdf> (accessed 15.02.2018).

УДК 371.315.1:54-12

К.Ф. Янкив, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: kari@mail.ru)

А.В. Лысенко, канд. хим. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: ginger313@mail.ru)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА – КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается самостоятельная работа как метод обучения. Автор предлагает экспериментальную работу по определению растворимости газообразных веществ на практическом занятии.

При формировании понятия о растворимости газов учащимся предлагается самостоятельная работа. Суть ее заключалась в том, чтобы на основе наблюдений сделать самостоятельно выводы о растворимости газообразных веществ при изменении температуры; проанализировать растворимость различных газов; определить влияние давления на их растворимость.

Формирование понятия о растворимости газов является эффективным в сочетании самостоятельной работы с наблюдением, синтезом и анализом. Так, наблюдения учеников во время проведения опытов позволили им фиксировать изменения, при растворимости газов. Наблюдение характеризуют как целенаправленное восприятие определенных объектов, явлений с фиксацией изменений, которые происходят с ними.

Выполнение самостоятельной работы способствует формированию у учащихся способности к умозаключению, формулированию фундаментальных выводов по растворимости газов. В совместной деятельности с учителем вносить дополнения и уточнения по растворимости газов.

Практическое занятие проводится для формирования практических умений или усовершенствования уже имеющихся, для конкретизации и закрепления знаний. Факультативные занятия имеют большие возможности для реализации учебных целей ученического эксперимента по формированию и совершенствованию практических умений и навыков, осуществлению связи с жизнью и усвоению знаний. Поэтому считаем, что на факультативных занятиях ученический эксперимент должен использоваться как ведущий метод в обучении химии.

Ключевые слова: самостоятельная работа, эксперимент, растворимость газов.

Ссылка для цитирования: Янкив К.Ф., Лысенко А.В. Самостоятельная работа – как метод организации экспериментальной работы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 102–109.

Введение

Конечный результат обучения и собственно сам процесс обучения напрямую зависит от выбранного способа изложения материала, т.е. от метода обучения.

На факультативных занятиях самостоятельную работу как метод используют чаще, чем на уроках. Самостоятельная работа – это не только возможность усвоения нового материала, но и процесс обучения в целом (экспериментальная работа, работа с учебником, творческая работа, закрепление теоретических знаний, практических умений и навыков и т.д.) [1; 2; 3; 4].

Существуют следующие три основные особенности самостоятельной работы в профильной школе: выполнения учеником работы без помощи учителя

(ученик сам выбирает способ выполнения задания), осуществление самоконтроля, при котором ученик совмещает исполнительные и контролирующие действия; оценка собственной деятельности. Мы учитывали все три особенности при организации самостоятельной работы на факультативе [5].

Экспериментальная часть

Например, при формировании понятия о растворимости газов учащимся предлагается самостоятельная работа. Суть ее заключалась в том, чтобы на основе наблюдений:

- проанализировать растворимость различных газов при изменении температуры;
- проанализировать влияние давления на растворимость различных газов.

Задания для самостоятельной работы:

I. Определение растворимости газов.

1. Сделайте сравнительный анализ табличных данных растворимости газов в во-

де объемом 1 л при температуре 273,15 К и давлении 101325 Па.

2. Сформулируйте вывод о растворимости различных газов в воде при нормальных условиях. Предложите классификацию растворимости газов.

Таблица 1

Растворимость газов

Название газа	Объем растворенного газа (л) в 1л воды
Водород	0,0215
Кислород	0,049
Азот	0,0234
Углекислый газ	1,713
Угарный газ	0,055
Сероводород	4,621
Аммиак	1176,0
Хлороводород	525,2
Хлор	4,61
Воздух	0,029

II. Определение влияния температуры на растворимость газов.

1. По поданной инструкции выполните лабораторный опыт:

а) соберите прибор, как показано на рис. 1;

б) колбу объемом на 0,5 л с газоотводной трубкой наполните водой. Газоотводную трубку поместите в кристаллизатор с водой и прикрепите над ней наполненную водой пробирку;

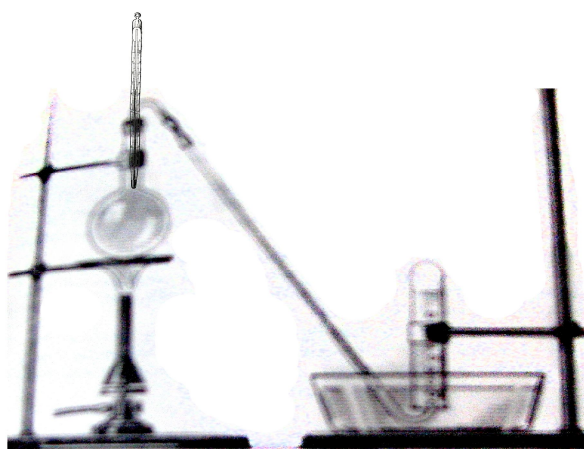


Рис. 1. Растворимость воздуха в воде

в) постепенно нагрейте колбу с водой и доведите ее до кипения. Зафиксируйте температуру нагрева воды, а следовательно и воздуха, в колбе с помощью термометра.

2. Зафиксируйте наблюдения.

3. Заметьте объем полученного воздуха в пробирке меткой при повышении температуры воды на каждые 5° .

4. Сравните растворимость воздуха в воде, выполняя расчеты, если при 0°C в воде объемом 1 л растворяется воздух объемом 0,029 л.

Результаты расчетов внесите в таблицу 2.

Таблица 2

Зависимость растворимости от температуры

Температура ($^{\circ}\text{C}$)	Растворимость воздуха (л) в 1л воды

5. Постройте график зависимости растворимости воздуха от температуры.

6. Сформулируйте вывод о влиянии температуры на растворимость газов.

Установите зависимость растворимости газов от температуры.

7. С помощью какого бытового прибора можно подтвердить ваш вывод?

III. Определение влияния давления на растворимость газов.

1. Руководствуясь предложенной инструкцией, выполните лабораторный опыт.

а) соберите прибор, как показано на рисунке 2;

б) стакан лекарственной формы или пробирку с резиновой пробкой наполовину заполните водой и при помощи медицинского шприца выкачайте воздух из пробирки.

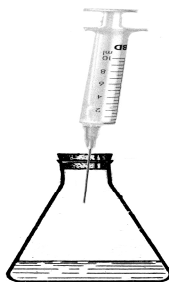


Рис. 2. Влияние давления на растворимость

2. Зафиксируйте наблюдения.

3. Что происходило с давлением воздуха в стакане?

4. Сформулируйте вывод: как влияет давление на растворимость газов?

Установите зависимость влияния давления на растворимость газов.

5. Определите, что произойдет с объемом воздуха при растворимости последнего под воздействием давления?

Выполнение самостоятельной работы позволит учащимся сделать основные выводы по растворимости газов:

1. В зависимости от растворимости газов классифицируют на хорошо и трудно растворимые.

2. При повышении температуры растворимость газов уменьшается (обратная зависимость).

3. При уменьшении давления растворимость газов уменьшается (прямая зависимость).

После выполнения самостоятельной работы учитель вносит дополнения и уточнения растворимости газов:

1. Зависимость растворимости газов от давления выражается законами Генри – Дальтона:

– Масса газа, который растворяется в воде объемом 1л, пропорциональна давлению, которое газ оказывает на жидкость;

– При растворении в воде смеси газов каждый составляющий этой смеси растворяется согласно своему парциальному давлению и растворимости;

2. Ознакомление учащихся с выражением концентраций газов:

– Концентрация CO составляет 3 мг/л. Это означает, что в воздухе объемом 1 л растворяется CO массой 3 мг

– Концентрация CO равно 1:100. Это означает, что на 100 объемных частей воздуха приходится 1 объемная часть CO;

– Концентрация CO составляет 0,1%. Это означает, что в 100 объемах воздуха содержится 0,1 объема CO.

Результаты и их обсуждение

Формирование понятия о растворимости газов является эффективным при

совмещении самостоятельной работы с наблюдением, поисковыми заданиями, химическим анализом. Так наблюдения при проведении опытов дали возможность фиксировать изменения, которые происходили во время растворения газов [6; 7; 8; 9]. Для того, чтобы газы стали такими же «реальными» для учащихся, как жидкие и твердые вещества, надо научиться с ними работать, знать их внешние признаки, химические свойства, расчеты молекулярной массы, что может быть достигнуто с помощью химического эксперимента [10].

Нами разработаны таблицы для рассмотрения химических свойств газообразных веществ, изучаемых в основном курсе химии. Таблицы имеют три графы согласно классификации газов на простые вещества, водород и кислородсодержащие. Горизонтальный ряд таблицы содержит формулы газообразных веществ, а вертикальный – описание свойств, среди которых: общие (физические свойства, отличные), окислительно-восстановительные, взаимодействие с кислородом, специфические и характерные. Таблицы 4 и 5 содержат дополнительные пункты, используемые в ходе выполнения качественного определения газов в аналитической химии (например, реакции с AgNO_3 и BaCl_2).

Таблица 3

Свойства простых газообразных веществ

Свойства	Газообразные вещества			
	O_2	H_2	N_2	Cl_2
Общие	Жидкий и твердый кислород имеет голубой цвет без запаха, парамагнитный	Самый легкий газ, бесцветный, без запаха и вкуса	Малоактивный газ, бесцветный, без запаха и вкуса	Газ желто-зеленого цвета, с резким запахом, отбеливатель, ядовитый
Окислительно-восстановительные	Окислитель	Восстановитель	Окислитель и восстановитель	Окислитель

Окончание табл. 3

Свойства	Газообразные вещества			
	O ₂	H ₂	N ₂	Cl ₂
Отношение к O ₂	Тлеющая лучина вспыхивает	Горючий	Не поддерживает горения, пожаро- и взрывобезопасный	Образует оксиды Cl ₂ O, ClO ₂ , Cl ₂ O ₆ , Cl ₂ O ₇ , Cl ₂ O ₈ , которые малоустойчивы и способны взрываться
Специфические	3O ₂ → 2O ₃ (ультрафиолет)	N ₂ + 3H ₂ ↔ 2NH ₃ (процесс Габера – Боша); Условия процесса: 500°C, 30 МПа, Fe - катализатор	С водородом реагирует при высоком давлении и температуре, N ₂ + O ₂ → 2NO (T=2000°C)	Раствор крахмала и KI окрашивает в синий цвет
Характерные				

Таблица 4

Свойства газообразных водородсодержащих веществ

Свойства	Газообразные вещества				
	NH ₃	H ₂ S	HI	HCl	HBr
Общие	Бесцветный газ с резким запахом	Запах тухлых яиц, ядовитый, горит, голубым пламенем, хороший восстановитель	Бесцветный удушливый газ, создает дым в воздухе, хорошо растворяется в воде	Бесцветный газ, создает туман во влажном воздухе, слабый восстановитель	Бесцветный газ, создает дым во влажном воздухе
Основные	усиливаются ←				
Кислотные	усиливаются →				
Отношение к O ₂	Создают оксиды неметаллов и воду	Реагирует с кислородом воздуха: 4HI + O ₂ → 2H ₂ O + 2I ₂			4HBr + O ₂ = 2Br ₂ + 2H ₂ O

Окончание табл. 4

Свойства	Газообразные вещества				
	NH ₃	H ₂ S	HI	HCl	HBr
Отношение к AgNO ₃	Белый осадок, растворимый в HNO ₃	Черный осадок, нерастворимый в растворе аммиака, но растворимый при нагревании и в развед. HNO ₃	Желтый осадок, нерастворимый в HNO ₃ и растворимый в растворе аммиака	Белый осадок, нерастворимый в воде и кислотах, растворим в растворе аммиака	Желтый осадок, нерастворимый в HNO ₃ и плохо растворимый в растворе аммиака
Специфические	С HCl образует белый дым NH ₄ Cl	KMnO ₄ + H ₂ S + H ₂ SO ₄ → MnSO ₄ + K ₂ SO ₄ + S + H ₂ O;	8HI + H ₂ SO ₄ → 4I ₂ + H ₂ S + 4H ₂ O	3 объемные части конц. HCl и 1 объемная часть HNO ₃ образует «царскую водку»	H ₂ SO ₄ + 2HBr = Br ₂ + SO ₂ + 2H ₂ O
Характерные					

Таблица 5

Свойства газообразных кислородсодержащих веществ

Свойства	Газообразные вещества			
	CO ₂	NO ₂	SO ₂	SO ₃
Общие	Бесцветный газ, без цвета, повышение концентрации вызывает учащение дыхания	Бурый газ с резким запахом, ядовитый, при T=64°C NO ₂ переходит в димер (N ₂ O ₄)	Бесцветный газ с резким запахом, отбеливатель. Обесцвечивает раствор фуксина и чернил	Бесцветная, летучая жидкость, образует дым в воздухе, впитывает влагу
Основные	ослабевают →			
Кислотные	→ усиливают			
Отношение к O ₂	не поддерживает дыхания и горения;	Окисляются до оксидов с высшей валентностью		
Отношение к BaCl ₂	Белый осадок, растворимый в минеральных кислотах			

Окончание табл. 5

Свойства	Газообразные вещества			
	CO ₂	NO ₂	SO ₂	SO ₃
Специфические	CO ₂ + Ca(OH) ₂ → CaCO ₃ + H ₂ O мутный раствор (белый осадок), который растворяясь, образует Ca(HCO ₃) ₂	2NO ₂ + 2KOH → KNO ₃ + KNO ₂ + H ₂ O.	3SO ₂ + K ₂ Cr ₂ O ₇ + H ₂ SO ₄ = K ₂ SO ₄ + Cr ₂ (SO ₄) ₃ + H ₂ O- желтый раствор становится голубым; 5SO ₂ + 2KMnO ₄ + 2H ₂ O → 2H ₂ SO ₄ + 2MnSO ₄ + K ₂ SO ₄ обесцвечивание фиолетового раствора	2SO ₃ + 2KI → SO ₂ + I ₂ + K ₂ SO ₄ .
Характерные				

Выводы

Руководствуясь указанными таблицами, можно самостоятельно выполнять задачи по качественному определению газообразных веществ, делать логические выводы, развивать наблюдательность и практические умения. При этом формируется прочная связь теории с практикой.

Список литературы

1. Кузнецова Н.Е. Формирование систем понятий в современном обучении химии. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцина, 1985. 103 с.
2. Преподавание неорганической химии в 7-8 классах: метод. пособ. для учителей / Ю.В. Ходаков, Д.А. Эпштейн, П.А. Глориозов [и др.]. 3-е изд., перераб.]. М.: Просвещение, 1980. 208 с.
3. Чернобельская Г. М. Основы методики обучения химии. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
4. Шаповаленко С. Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе (общие вопросы): пособ. для учителей. М.: Учпедгиз, 1963. 668 с.

5. Береснева Е.В. Современные технологии обучения химии: уч. пособ. М.: Просвещение, 2004. 176 с.

6. Верховский В. Н., Смирнов А. Д. Техника химического эксперимента: пособ. для учителей. Т. I. 6-е изд. перераб. М.: Просвещение, 1973. 368 с.

7. Галовнер В. Н. Химия. Интересные уроки. Из зарубежного опыта преподавания. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2005. 27 с.

8. Гельберг И., Коларж К. Функции эксперимента в процессе обучения химии // Проблемы обучения химии в школах социалистических стран / Г. Кралоуе. М.: Педагогический факультет, 1983. 358 с.

9. Краткий справочник физико-химических величин / К.П. Мищенко, А.А. Равдель. Л.: Химия, 1974. 95 с.

10. Янкив К. Ф. Экспериментальные методы расчета молекулярной массы газообразного вещества на основе газовых законов // Химия в школе. 2009. № 6. С. 62-69.

Поступила в редакцию 09.04.18

UDC 371.315.1:54-12

K.F. Yankiv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: kari@mail.ru)

A.V. Lysenko, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: ginger313@mail.ru)

SELF-EMPLOYMENT – AS THE METHOD OF ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK

The paper considers independent work as a method of teaching. The author offers experimental work on the determination of the solubility of gaseous substances in a practical lesson.

When forming the concept of gas solubility, students are offered independent work. Its essence consisted in making observations on the basis of observations on the solubility of gaseous substances with a change in temperature; to analyze the solubility of various gases; determine the effect of pressure on their solubility.

Formation of the concept of gas solubility is effective in the combination of independent work with observation, synthesis and analysis. Thus, observations of students during the experiments allowed them to record changes, with the solubility of gases. Observation is characterized as a purposeful perception of certain objects, phenomena with the fixation of changes that occur with them.

The performance of independent work contributes to the formation of students' capacity for inference, the formulation of fundamental conclusions on the solubility of gases.

In joint activities with the teacher to make additions and clarifications on the solubility of gases.

The practical lesson is spent for formation of practical skills or improvement of those already available, for specifying and consolidating knowledge. Optional classes have great opportunities for implementing the learning goals of the student's experiment on the formation and improvement of practical skills, communication with life and the assimilation of knowledge. Therefore, we believe that in elective classes the student's experiment should be used as the leading method in the teaching of chemistry.

Key words: self-study, the experiment, the solubility of gases.

For citation: Yankiv K.F., Lysenko A.V. Self-employment – as the method of organization of experimental work. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 102–109 (in Russ.).

References

1. Kuznecova N.E. Formirovanie sistem ponyatij v sovremennom obuchenii himii. Leningrad, 1985. 103 p.

2. Hodakov Yu.V., Ehpshtejn D.A., Gloriozov P.A. Prepodavanie neorganicheskoy himii v 7-8 klassah: metod. posob. dlya uchitelej. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1980. 208 p.

3. Chernobel'skaya G. M. Osnovy metodiki obucheniya himii. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 256 p.

4. Shapovalenko S. G. Metodika obucheniya himii v vos'miletnej i srednej shkole (obshchie voprosy). Moscow, Uchpedgiz Publ., 1963. 668 p.

5. Beresneva E.V. Sovremennye tekhnologii obucheniya himii. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2004. 176 p.

6. Verhovskij V.N., Smirnov A.D. Tekhnika himicheskogo ehksperimenta.

Vol. I. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1973. 368 p.

7. Galovner V.N. Himiya. Interesnye uroki. Iz zarubezhnogo opyta prepodavaniya. Moscow, 2005. 27 p.

8. Gel'berg I., Kolarzh K. Funkcii ehksperimenta v processe obucheniya himii. Problemy obucheniya himii v shkolah socialisticheskikh stran. Moscow, Pedagogicheskij fakul'tet Publ., 1983. 358 p.

9. Kratkij spravochnik fiziko-himicheskikh velichin; et by Mishchenko K.P., Ravdel' A.A. Leningrad, Himiya Publ., 1974. 95 p.

10. Yankiv K.F. Ehksperimental'nye metody rascheta molekulyarnoy massy gazoobraznogo veshchestva na osnove gazovykh zakonov. Himiya v shkole, 2009, no. 6, pp. 62-69.

УДК 378.147

В. И. Томаков, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: tomakov52@mail.ru)

М. В. Томаков, канд. техн. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: tomakovmv@mail.ru)

А. В. Брежнев, канд. техн. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (Москва, Россия) (e-mail: anbr1@rambler.ru)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Современная ситуация в практике обучения студентов требует кардинальных перемен. Традиционное обучение внесло свой вклад в дело подготовки специалистов, но вузы обязаны соответствовать современным требованиям времени. На смену традиционному обучению приходит интерактивное, где в центре процесса обучения находится студент, который приобретает знания и навыки самостоятельно, преподаватель же помогает и направляет его познавательную деятельность.

В статье подробно рассматривается метод конкретных ситуаций как востребованный подход к обучению студентов технических направлений и специальностей в высшей школе, дается подробное описание метода. Приводится порядок моделирования действий субъектов образовательного процесса и характера их взаимодействия в рамках конкретной ситуации. Анализ конкретных ситуаций реализуется как профессионально-личностная технология исследовательского типа, которая позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал студентов в учебный процесс, эффективно использовать внешние ресурсы для построения профессиональной ситуации.

Предложены рекомендации по конструированию и реализации данной образовательной технологии в условиях компетентностного подхода в системе высшего инженерно-технического образования.

В качестве иллюстрации, характеризующей результаты практического освоения данного метода, предлагается ситуация под условным названием «Производство работ грузоподъемными кранами вблизи линий электропередач» при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: активные методы обучения, интерактивные технологии, кейс-метод, конкретная ситуация.

Ссылка для цитирования: Томаков В. И., Томаков М. В., Брежнев А. В. Применение интерактивных технологий как фактор повышения эффективности учебного процесса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 110–123.

Актуальность вопроса

Инженерно-техническое образование призвано удовлетворять потребности, во-первых, личности – в формировании ключевых и профессиональных компетенций, получении междисциплинарных знаний, умений и навыков и, во-вторых, общества – в подготовке компетентных и высококвалифицированных кадров для науки и современного производства [1, 2, 3].

Переход отечественного инженерно-технического образования на компетентностный подход – факт свершившийся. Данный факт повлек за собой необходимость преобразования содержания образования, трансформацию методов и форм организации самого образовательного процесса, активизацию учебной деятель-

ности студентов [4, 5]. В частности, согласно ФГОС ВО, реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных технологий проведения занятий. Эта задача стоит сегодня на повестке дня практически для каждого вузовского преподавателя. Необходимость обновления технологий обучения в соответствии с изменяющимися подходами к современному высшему техническому образованию, насущное требование формирования и оценки компетенций выпускника вуза уже осознаны преподавателями. Однако отношение преподавателей к названным технологиям очень неоднозначно, а осведомленность о них и готовность к их применению, реальное использование в

образовательной практике – весьма разнообразны [6].

В настоящее время идет процесс освоения активных и интерактивных методов обучения, заметно стремление наиболее активной части профессорско-преподавательского состава вузов повышать свою квалификацию в данном направлении. В этом контексте существует необходимость рассмотреть особенности применения интерактивных технологий обучения в высшей технической школе.

Суть методов активного обучения

В сложившихся условиях современная педагогическая наука и практика в рамках реализации компетентностного подхода в техническом образовании демонстрирует повышенный интерес к вопросам организации обучения с использованием активных методов обучения [7]. Цель активного обучения – это создание преподавателем условий, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания.

Как решающее условие раскрытия личностных возможностей студентов рассматривает активизацию А.А. Вербицкий [8]. «Речь должна идти не о противопоставлении «активный – пассивный», – считает автор, – а об уровне активности студентов, обусловленной тем или иным методом обучения: активности на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, активного воспроизведения, воссоздания или создания нового, социальной активности». Это является принципиальным отличием целей активного обучения от целей традиционной системы образования. Технологии активного обучения, в отличие от репродуктивных методов обучения, опираются не столько на внимание и память, сколько на творческое, продуктивное мышление и коммуникацию. Их появление связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность студентов, побуждать их к самостоятельному получению знаний, создавать оптимальные условия

для овладения профессионально значимыми компетенциями, практическими умениями и навыками.

В зависимости от поставленных учебных задач методы активного обучения могут использоваться как самостоятельные педагогические разработки, так и в сочетании (быть интегрированы в обучающий процесс) с традиционными разработками [9]. При этом они обладают следующими отличительными признаками:

- проблемность;
- соответствие учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (профессиональных) задач и функций обучаемого;
- индивидуализация: организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося;
- самостоятельность взаимодействия обучающихся с информацией;
- взаимообучение;
- мотивация, основанная на профессиональном интересе, творческом характере учебно-познавательной деятельности, игровом характере проведения занятий, эмоциональном воздействии.

Существующие в настоящее время многочисленные классификации активных методов обучения свидетельствуют о том, что их перечень и возможности применения в зависимости от целей, этапов обучения достаточно разнообразны [10]. К ним можно отнести проблемные лекции, учебные дискуссии, подготовку проектов, выполнение коллективных и индивидуальных творческих работ, анализ проблемных практических ситуаций, использование различных форм квази-профессиональной деятельности (ролевые, деловые игры), обращение к техническим средствам обучения и т.д. Так из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, поскольку сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Каждый из выделенных методов обучения имеет широкий спектр модификаций

и приемов работы, что позволяет успешно решать разнообразные задачи подготовки будущих специалистов [11, 12].

Интерактивные обучающие технологии

Все активные методы обучения включают групповые формы обучения и субъект-субъектное взаимодействие. Среди разнообразных технологий активного обучения выделяют интерактивные технологии, их ещё называют диалоговыми, в которых взаимодействия участников учебного процесса между собой рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения, т.е. значительно повысить его развивающий потенциал, углубить и расширить осваиваемое содержание образования, достигнуть запланированных педагогических результатов. В процессе интерактивного обучения меняются ведущие функции преподавателя, – преподаватель выполняет функции организатора и помощника, а коллективное обучение в небольших группах становится основной формой организации обучения. Поэтому понятие «интерактивные технологии» употребляется в современной педагогической теории и практике в том случае, если необходимо подчеркнуть степень активности субъектов в процессе взаимодействия, организуемого преподавателем, по сравнению со сложившейся практикой обучения.

Интерактивные технологии основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Преподавателем создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Взаимодействие преобладает над воздействием. Знание постоянно создается в ходе взаимодействия участников учебного процесса.

Использование интерактивных технологий позволяет построить динамичную систему образования, которая обеспечивает в ходе изучения дисциплины непрерывное, адаптированное к реальной ситуации взаимодействие педагога и учащихся.

К интерактивным относят не все технологии активного обучения, а лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения [13]. К интерактивным методам могут быть отнесены: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, документами и т.д. [14].

Анализ конкретных ситуаций как профессионально-личностная технология исследовательского типа

Из интерактивных методов весьма эффективным следует признать case-study – анализ конкретных ситуаций, или тематическое исследование. Этот метод обучения, использующий описание «нерафинированных» реальных производственных, социальных, жизненных или иных проблемных ситуаций (от англ. case – случай, дело, обстоятельство, пример). Эта технология позволяет увязать теоретический учебный материал с практической деятельностью, что особенно важно для формирования и развития нескольких компетенций обучаемых [15, 16].

В методе case-study происходит обсуждение проблемы и путей ее решения на основе материалов с описанием реальных ситуаций (случаев), например из различных источников – производственных отчетов и документов, научной, специальной литературы, научно-популярных журналов и др. Эти кейсы, подготовленные в письменной форме (реже в иной форме) изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу бесе-

ды аудитории под руководством преподавателя. Обучающиеся осуществляют поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний. Такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решения и обосновать его.

Анализ конкретных ситуаций по отношению к другим технологиям можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы и др.

Теоретическая и практическая ценность заключается в том, что ситуационные методы способствует формированию высокого уровня профессиональной компетентности путём интеграции достижений нескольких технологий. В педагогической теории и практике доказано, что интеграция позволяет создавать «полифонические» дидактические системы, способные аккумулировать в себе достоинства интегрируемых теорий и одновременно гасить и нивелировать их недостатки [17].

Анализ конкретных ситуаций предполагает разбор обучающимися предложенной конкретной ситуации как совокупности фактов, определяющих то или иное явление, имевшее место в практике [18, 19]. Встретившись с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чём она состоит и своё отношение к ситуации.

Какие же главные учебные цели можно реализовать с использованием анализа конкретных ситуаций? Из мнений специалистов, всесторонне исследовавших данную образовательную технологию, следует, что она позволяет наиболее эффективно достигать в учебном процессе следующих целей:

- развивать аналитическое и критическое мышление;
- соединять теорию с практической деятельностью;
- развивать практические навыки работы с информацией;
- развивать навыки принятия профессиональных решений;
- расширять коммуникативную компетентность;
- формировать способности выбора оптимальных вариантов эффективного взаимодействия с людьми;
- разрушать стереотипы мышления;
- стимулировать инновации;
- повышать мотивацию к изучаемому предмету.

Виды ситуаций.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций по их назначению [10]: ситуации-проблемы; ситуации-оценки; ситуации-иллюстрации; ситуации-упражнения.

Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни, в которой обучаемые находят причины возникновения описанной ситуации.

Ситуация-оценка – проводится критический анализ ранее принятых решений или дается собственное мотивированное заключение по поводу происшедшего события, опирающееся на определенные критерии. Позиция обучающегося – в некотором роде как бы роль эксперта.

Ситуация-иллюстрация поясняет какое-либо сложное реальное событие, процедуру действий и т.п., или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя и по поводу их может быть позволено сформулировать вопрос или согласие (несогласие), но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные навыки (умения) учащихся в обработке или выявлении сведений, относящихся к исследуемой проблеме. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт.

В ряде случаев все виды ситуаций могут быть реализованы при рассмотрении одной конкретной проблемы.

Классификация кейсов

Традиционный «гарвардский» формат кейса на основе бизнес-задач конкретных компаний, исторически лежащий в основе метода case-study, со временем трансформировался под различные учебные цели, предпочтения и возможности разработчиков. В настоящее время учебные кейсы формируются разработчиками в учебных или исследовательских целях по широкому спектру проблем жизнедеятельности общества и классифицируются по различным признакам. Характер классификаций должен определяться их назначением в учебном процессе.

В частности, кейсы можно классифицировать следующим образом.

1. По источникам сюжета, проблемы, фактологической базе: общественная жизнь; наука, образование; производство и т.д.

2. По преимущественно решаемым учебным задачам: расчетно-аналитические (закрытые) – направлены на отработку навыков применения изучаемых методик, правил, определений; аналитические (иллюстративные) – направлены на анализ проблем, выявление причинно-следственных связей и выбор варианта решения из предложенных; креативные (открытые) – направлены на развитие способностей выявлять и решать проблемы.

3. По форме представления: тексты; числовые данные; схемы; видео.

4. По формату использования.

- *Executive-кейсы* (1–2 стр. и менее).

Это практические ситуации, описывающие реальные проблемы в краткой форме. Участники знакомятся с кейсом непосредственно на занятии и решают его индивидуально или в формате обсуждения с преподавателем. Такие кейсы используются в качестве иллюстрации теоретического материала или для проверки конкретных узких навыков. При решении *Executive-кейса* наиболее интересным представляется не само решение, а ход мыслей, подход и анализ ситуации, на основе которых строится решение.

- *Тематические кейсы* (3–5 стр.).

Предназначены для разбора на учебном занятии и общей дискуссии, предполагается краткая предварительная подготовка участников.

- *Гарвардские кейсы* (в среднем 20–25 стр. и 8–10 стр. иллюстраций и приложений). Подразумевают самостоятельную командную работу в течение нескольких дней и презентацию решения.

- 5. По уровню сложности кейсы могут быть:

- Структурированными. Включают в себя минимальное количество дополнительной информации. В них заложена определенная модель решения, и существует оптимальный вариант решения.

- «Маленькими набросками». Знакомят только с ключевыми понятиями, включают 2–3 стр. приложений. Участникам требуются дополнительные знания для работы.

- Большими неструктурированными. Это самые сложные кейсы. Участникам нужно справиться с большим объемом слабо структурированных данных. В кейс может включаться лишняя информация и/или отсутствовать необходимые данные.

Создание кейса

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и дей-

ствий или на базе искусственно сконструированных ситуаций¹.

Трудоёмкость создания кейса зависит от его вида (по целям, формату представления), а также от условий, в которых осуществляется их разработка и использование.

Технология подготовки конкретной ситуации, по мнению А.М. Смолкина [20], может состоять из следующих этапов:

- выбор темы и метода;
- определение источника получения информации;
- сбор информации;
- определение структуры и композиции;
- описание ситуации;
- апробация и доработка.

Имеется достаточно работ, авторы которых теоретически обосновывают и демонстрируют практические примеры реализации данной технологии.

Кратко остановимся на информационной части кейса.

При отборе информации следует ориентироваться на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает конкретная ситуация, иначе она потеряет интерес, так как будет казаться нереальной. Содержание кейса должно отражать учебные цели в контексте будущей профессиональной деятельности.

Источники информации в своей основе должны быть базовыми (первичными), поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на их разработку. Например, для реализации кейса в дисциплине «Безопасность жиз-

недеятельности», за основу принимаются реальные события – опубликованные данные о расследовании причин несчастных случаев на производстве, для реализации кейса в дисциплинах «Надежность технических систем и техногенный риск», «Надзор и контроль в сфере безопасности» – принимаются опубликованные данные о расследовании причин производственных аварий.

Вместе с тем, исследователи выделяют и вторичные источники формирования конкретных ситуаций, которые не носят конкретный характер в отличие от описанных выше базовых источников:

- статический материал, социально-экономические и другие характеристики организаций, сведения об услугах и т.п.;
- результаты анализа научных статей, научных отчетов, которые могут подсказать идеи, а в ряде случаев – определить сюжетную канву разрабатываемых ситуаций.

На основе вторичных источников информации разработчик должен создать её «действующую модель» на базе искусственно сконструированных ситуаций. При этом следует избегать чрезмерно насыщенной информации или информации, не относящейся к рассматриваемой теме.

Как в первом, так и во втором случае в целом конкретная ситуация должна содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для её решения.

В.П. Бугрин и Н.В. Борисова, исследуя рассматриваемую проблему, констатируют [21]: «Единых требований по оформлению конкретных ситуаций на сегодняшний день не существует. Однако многолетнее использование метода конкретных ситуаций в учебной деятельности позволило выработать ряд рекомендаций, позволяющих разработчикам ситуаций существенно сократить время и надлежащим образом структурировать используе-

¹ В Германии существует практика регистрации разработанных проблемных ситуаций, предусмотрены закрепление авторских прав и платное тиражирование конкретных обучающих ситуаций в соответствии с Федеральным законом о защите авторских прав на интеллектуальную собственность [10].

мую информацию». Далее авторы продолжают: «Так, Р.Ф. Жуковым еще в семидесятые годы прошлого столетия были сформулированы следующие правила включения информации в КС, которые актуальны и в настоящее время».

Имеет место смысл привести эти правила:

1. В конкретные ситуации включаются только достоверные факты и события. Их целесообразно представлять текстом без искажения.

2. Новая и малоизвестная обучаемым информация должна разъясняться и комментироваться в тексте.

3. Вводимую информацию следует представлять в динамике ее развития. При анализе это позволяет применять метод сравнения.

4. Последовательность использования информации предусматривает определенную приоритетность. В начале приводятся данные о происшедших событиях. Затем рассматривается история проблемы, а в заключение целесообразно опять вернуться к состоянию «сегодняшнего дня».

5. В текстовой и табличной формах должна соблюдаться хронология рассматриваемых событий.

6. Информация должна присутствовать как в тексте, так и в таблицах, графиках и схемах.

7. При изложении в кейсе конкретной информации, фактов и событий целесообразно не раскрывать причинно-следственных связей между ними.

8. Описание рекомендуется представлять в прошедшем времени.

Следует добавить ещё одно правило – ранее разработанные кейсы с использованием текущей информации, предполагающие работу с изменяющимися показателями во времени (экономические, социальные и т. п.), требуют обновления, предполагающего актуализацию данных.

Технология анализа конкретных ситуаций

Технология анализа конкретных ситуаций включает: создание (подбор) кейса; порядок рассмотрения и анализа кейса; поиск решения; выработку оценки, опирающейся на определенные критерии. При этом кейс рассматривается как разновидность реальной или смоделированной производственной или иной ситуации, специально сформулированной преподавателем для анализа, решения, оценки обучающимися.

Методику работы по анализу конкретных ситуаций можно выстраивать в двух направлениях.

1. Коллективное обсуждение конкретной ситуации, предложенной преподавателем, устно или письменно. Это возможно, если текст конкретной ситуации невелик и обучающийся может его легко воспринять. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучаемых: каждый из них имеет возможность ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок, дополнений, изменений.

2. Ролевое разыгрывание конкретной ситуации. В таком случае изучение ситуации участниками происходит заранее и занятие по ее анализу переходит в ролевую игру.

1. До начала практического занятия. Преподаватель подбирает кейс (конкретную ситуацию или ситуации), определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов (требуется прописать источники получения информации для решения кейса). Ситуация соответствует содержанию дисциплины в целом и изучаемой теме в частности, профессиональным потребностям обучающихся; содержит в себе проблему, а также необходимое и достаточное количество информации. Разрабатывает критерии оценки достижения целей, оценочные шкалы.

До начала занятий обязанность студента – получить кейс и список рекомендуемой литературы, самостоятельно готовиться к занятию.

2. Во время практического занятия. Преподаватель организует предварительное обсуждение вопросов темы занятия. После рассмотрения всех теоретических и/или практических аспектов темы занятия обучающиеся получают кейс. Группа делится на подгруппы (при необходимости) для выполнения задания, в ходе выполнения которого анализируют ситуацию, находят решения, используя при этом приобретенные знания, собственный опыт. Преподаватель руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивает студентов дополнительными сведениями.

Решение кейсов состоит из нескольких шагов:

- 1) исследования предложенной ситуации (кейса);
- 2) сбора и анализа недостающей информации;
- 3) обсуждения возможных вариантов решения проблемы;
- 4) выработки наилучшего решения.

Студенты задают вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы поставленной в нем; методом обсуждения определяют, какой информации, каких знаний у них не хватает для решения проблемы; осуществляют поиск информации в различных источниках (используют справочную литературу, учебники и учебные пособия, ресурсы Интернета и др.); разрабатывают варианты решений, участвуют в принятии решений и составляют отчет. После завершения работы каждая команда защищает свое решение перед всей группой.

3. Завершение занятия. Преподаватель делает обобщенный вывод в целом и по всем рассмотренным ситуациям.

Л. И. Корнеева приводит рекомендации по работе с конкретной проблемной ситуацией:

– проблемная ситуация, как правило, не бывает ограничена одной темой или дисциплиной курса. Обычно она взаимосвязана с другими проблемами и вопросами. Обучающиеся должны использовать навыки нахождения межпредметных связей;

– в ходе анализа проблемной ситуации слушатели должны уметь выявить именно внутренние причины, а не их внешние проявления;

– обучающиеся должны продемонстрировать понимание концепций, идей и подходов, описанных в курсе, а также умение использовать их для анализа конкретной ситуации и для выработки рекомендаций. Обычно проблемную ситуацию можно интерпретировать несколькими способами, и слушатели должны быть готовы к выявлению неопределенности и неоднозначности;

– не следует останавливаться, обнаружив один проблемный аспект ситуации, следует попытаться найти другие проблемы и направления анализа;

– слушателям рекомендуется привести примеры из личного опыта, подтверждающие правильность анализа и предложенные рекомендации;

– подход к работе с практической ситуацией должен быть системным.

Для эффективного использования данного метода преподаватель мотивирует студентов:

– на проработку вопросов практического занятия на основе материалов лекции, учебно-методической литературы и других источников информации;

– на активное обсуждение содержания текста ситуации, дополнение его новой информацией, примерами из собственного опыта;

– на обсуждение ситуации и выделение проблемы;

– на активное участие в дискуссии с опорой на свои знания, собственный опыт;

- на сотрудничество с другими студентами и преподавателем;

- на аргументированное выдвижение своей позиции при решении ситуации.

Среди педагогических условий, которые нужно учитывать при использовании данного метода, необходимо выделить следующие:

1. Анализируемая ситуация (кейс) должна:

- быть описана интересно, простым и доходчивым языком и при этом отражать реальное событие в контексте будущей профессиональной деятельности;

- содержать проблему, требовать принятия решений;

- быть посильной для обучающихся, но в то же время не очень простой и соответствовать знаниям и умениям, приобретенному опыту, которые позволяют ему выполнять задачи без посторонней помощи (находиться в зоне актуального развития личности).

2. Преподаватель должен:

- четко инструктировать студентов по работе с кейсом;

- использовать разные типы педагогических ситуаций в зависимости от поставленных целей занятия;

- соблюдать технологию организации занятия;

- включать групповые формы обучения при решении кейсов;

- соблюдать этапность в развитии у обучающихся конкретных профессиональных компетенций с помощью данного метода.

Приведем пример используемой технологии при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Анализ конкретных ситуаций состоит в изучении, оценке и принятии решений по ситуации, приведшей к групповому несчастному случаю, которая возникла при определенных обстоятельствах в процессе реальных условий труда на производстве.

Тема: «Человек и среда производственной деятельности». Раздел: «Электробезопасность». Практическая работа «Электротравмы и первая доврачебная помощь. Электрозащитные средства».

Целевая аудитория – студенты направления подготовки 08.03.01 «Строительство» и студенты направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника».

Кейс «Производство работ грузоподъемными кранами вблизи линий электропередач».

Вид кейса – практический кейс.

Цель: приобретение навыков идентификации опасных производственных факторов; навыков поиска и применения необходимых нормативно-правовых актов для профессиональной деятельности.

У обучающихся формируются следующие компетенции.

Направление подготовки 08.03.01 «Строительство»:

- знание требований охраны труда, безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды при выполнении строительно-монтажных, ремонтных работ и работ по реконструкции строительных объектов – ПК-5.

Направление подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» (профиль «Электроснабжение»):

- способность использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и нормы охраны труда – ПК-10;

- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности – ОК-4;

- способность к организации работы малых коллективов исполнителей – ПК-19.

Ситуация-проблема.

Конкретный случай – происшествие – групповой несчастный случай со смертельным исходом при производстве работ стреловыми кранами в охранной зоне ЛЭП.

Групповой несчастный случай со смертельным исходом произошел при работе автомобильного крана КС-3579 в Малоатлымском муниципальном предприятии ЖКХ муниципального образования (МП ЖКХ МО) Октябрьского района Тюменской области на участке складирования железобетонных плит, находящемся на пересечении двух переулков сельского поселения Сергино.

Согласно муниципальному контракту, заключенному между администрацией сельского поселения Сергино (заказчик) и Малоатлымским МП ЖКХ (подрядчик), последний выполнял работы по переукладке плит на пересечении переулков в сельском поселении Сергино.

В соответствии с приказом по Унъюганскому МП ЖКХ в качестве технической помощи в пос. Сергино направлен автомобильный кран для выполнения работ на основании дополнительных соглашений к муниципальному контракту.

Крановщик, работавший на кране, принадлежавшем Унъюганскому МП ЖКХ, по вызову заместителя главы администрации сельского поселения Сергино в 11.30 приехал на место работ, где уже работали главный инженер, слесарь-ремонтник и тракторист из Малоатлымского МП ЖКХ.

Крановщик установил кран непосредственно под ЛЭП 10 кВ. Главный инженер поставил перед крановщиком задачу – разгружать железобетонные плиты с грузовой автомашины «Урал». Работа по разгрузке выполнялась в следующем порядке: автомашина «Урал» задним ходом подъезжала к автокрану на нужное расстояние, стрелу крана опускали, слесарь-ремонтник и тракторист из Малоатлымского МП ЖКХ, работавшие в качестве стропальщиков, зацепляли стропы за плиту. После ее подъема автомашина отъезжала вперед, плиту опускали на землю и отцепляли стропы.

Погода в день происшествия была сырая, временами моросил дождь и дул

порывистый ветер. Во время разгрузки первой плиты производил зацепку и давал указания по поднятию и опусканию плиты главный инженер. При этом автокран на короткое время потерял устойчивость из-за значительного вылета стрелы с грузом, оторвавшись передними колесами от земли, после чего главный инженер дал указание прекратить работу и подогнал автомашину «Урал» ближе к крану, чтобы он мог работать на меньшем вылете. Вторую плиту зацепляли и корректировали ее опускание слесарь-ремонтник и тракторист. После того как плиту опустили на землю, слесарь-ремонтник отцепил одну ветвь стропы и пошел отцеплять вторую. Он взялся за строп руками и упал. Тракторист, оставшийся на месте, также был поражен током. В это время оголовок стрелы автокрана находился на расстоянии 0,5 м от нижнего провода ЛЭП 10 кВ.

Главный инженер вызвал «Скорую помощь». Работники оказывали помощь пострадавшим до приезда «Скорой помощи». Через 25–30 мин с момента происшествия пришла машина «Скорой помощи», и медицинские работники констатировали смерть обоих рабочих.

На основании заключения судебно-медицинской экспертизы причиной смерти обоих рабочих явилось поражение электрическим током.

Комиссия по расследованию несчастного случая установила, что причинами группового несчастного случая являются неудовлетворительная организация производства работ кранами и отсутствие надлежащего надзора и контроля за соблюдением требований безопасности при эксплуатации автомобильных кранов на опасных производственных объектах, выразившиеся в следующем:

- установка автомобильного крана и работы краном под проводами действующей ЛЭП производились без оформления наряда-допуска и разрешения на эту работу от владельца ЛЭП;

- автомобильный кран эксплуатировался при отсутствии приборов безопасности – ограничителя нагрузки ОНК-МП-120-03 и устройства защиты от опасного напряжения «Барьер-1»;

- у крановщика отсутствовало соответствующее квалификационное удостоверение;

- руководитель работ не обучен и не аттестован в качестве ответственного за безопасное производство работ кранами;

- слесарь-ремонтник и тракторист, привлеченные главным инженером к работе в качестве стропальщиков, не обучены и не аттестованы по профессии «стропальщик».

Задание (ситуация-оценка.)

Какие требования законодательных и нормативных правовых актов, правил и инструкций по безопасности были нарушены?

Источники получения информации.

1. Федеральный закон от 30.12.2001 г. N 197-ФЗ «Трудовой кодекс». Раздел X, глава 33 «Охрана труда», глава 34 «Требования охраны труда»

2. Федеральный закон от 21.07.1997 г. N 116-ФЗ «О промышленной безопасности опасных производственных объектов».

3. Правила устройства и безопасной эксплуатации грузоподъемных кранов (ПБ 10-382-00),

4. Типовая инструкция для крановщиков (машинистов) по безопасной эксплуатации стреловых самоходных кранов (автомобильных, пневмоколесных, на специальном шасси автомобильного типа, гусеничных, тракторных) РД 10-74-94.

Отчет.

1. Установить необходимые нормативные требования охраны труда и промышленной безопасности при производстве работ кранами вблизи ЛЭП для конкретной ситуации, сравнить с фактическим состоянием и выявить допущенные нарушения.

2. Сформулировать допущенные нарушения предприятием-владельцем крана

и дирекцией организации, эксплуатировавшей кран.

3. Дать рекомендации по недопущению подобных ситуаций впредь, исходя из проанализированного выше материала.

Финалом групповой работы (а также всей работы над кейсом) является мини-презентация (3–5 мин. максимум) каждой команды, где студенты представляют принятое ими решение, приводят доводы в его пользу, а также причины, по которым были отвергнуты другие варианты, и представляют план действий для претворения решения в жизнь.

Такой формат анализа деловой ситуации является наиболее оптимальным и логичным.

Заключение

Интерактивные методы обучения должны прочно войти в практику отечественной системы высшего технического образования, поскольку выступают как способ внедрения идей сотрудничества в педагогический процесс. Во время использования таких обучающих технологий формируются социальные и профессиональные знания и умения, необходимые для конструирования взаимодействия в системе общей деятельности, развивается эмпатийная культура, навыки рефлексии, самодиагностики. Метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучаемых к источникам информации, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные практические вопросы.

Практика показала, что кейсы необходимо подбирать с учетом особенностей содержания учебной дисциплины и требуемых компетенций, которые являются залогом их эффективного применения; кейсы нуждаются в постоянном совершенствовании как с точки зрения их соответствия определенным компетенциям, особенностям учебных дисциплин и практик, так и сбалансированности и разнообразия практических ситуаций.

Большое количество и разнообразие конкретных ситуаций обуславливает раз-

ноплановость образовательной среды и способствует организации и проведению нестандартных занятий, расширяет содержательное наполнение функций преподавателя. Но подобный режим учебных занятий невозможен без опыта и профессионализма самого преподавателя.

Список литературы

1. Махутин Е., Сазонова З. Единство образования, науки и производства как принцип современной инженерной педагогики // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 15–20.
2. Кругликов В. Н., Касьяник П. М. Роль активного обучения в концепции глобального инженерного образования // Научно-технические вести Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 3 (227). С. 159–168.
3. Томаков В. И., Емельянов, С. Г. Прогрессивные тенденции развития высшего образования и педагогические задачи технических вузов // Известия Международной академии наук высшей школы. 2007. №1 (39). С. 24–35.
4. Инновации в образовании / Л. В. Кожитов, С. Г. Емельянов, В. А. Дёмин [и др.]. Курск, 2010. 640 с.
5. Томаков М.В., Томаков В.И., Корнеева А.В. Концепция совершенствования подготовки бакалавра к эффективной инженерной деятельности // Известия Юго-Западного государственного университета. 2011. № 6-2 (39). С. 150–156.
6. Бурханова Ф.Б., Родионова С. Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в Российских вузах: современное состояние и проблемы // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №4. С.1862–1875.
7. Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 184. С. 66–72.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
9. Томаков В.И. Профессионально-личностная технология обучения безопасности жизнедеятельности в инженерном образовании. Курск, 2006. 180 с.
10. Миэринь Л.А., Быкова Н.Н., Зарукина Е.В. Современные образовательные технологии в вузе. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. 169 с.
11. Томаков В.И., Томаков, М.В. Компьютерная поддержка в обучающем модуле как средство организации продуктивной деятельности студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 3–2 (42). С. 140–144.
12. Томаков М.В., Брежнев А.В. Практическая реализация творческо-поисковых учебных задач в концепции компетентностного подхода в образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С. 151–157.
13. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 4(32). С. 78–83.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 480 с.
15. Введение в кейс-метод: что такое кейсы и зачем они нужны [Электронный ресурс]. URL: <http://challengelenge.com/chto-takoe-keysy/>.
16. Garvin D. Making the Case: Professional education for the world of practice // Harvard Magazine. 2003. September-October. Vol. 106. № 1. Pp. 56–65.
17. Томаков М.В. Интегративный подход к проектированию процесса формирования готовности будущего инженера к деятельности // Известия Кур-

ского государственного технического университета. 2010. № 4 (33). С. 161–169.

18. Томаков В.И., Томаков М.В. Концепция формирования экологической компетентности будущего инженера. Курск, 2009. 236 с.

19. Томаков М.В., Курочкин В.А., Зубков М.Э. Образовательные технологии как объект системного исследования // Известия Юго-Западного государственного университета. 2011. №2 (35). С. 162–168.

20. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.

21. Бугрин В.П., Борисова, Н.В. Анализ конкретных ситуаций как образовательная технология исследовательского типа и технология оценки формирования профессиональных и общекультурных компетенций: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. М.: ИЦПКПС, 2010. 84 с.

Поступила в редакцию 30.04.18

UDC 378.147

V. I. Tomakov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: tomakov52@mail.ru)

M. V. Tomakov, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: tomakovmv@mail.ru)

A. V. Brezhnev, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, «Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov» (Moscow, Russia) (e-mail: anbr1@rambler.ru)

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS THE FACTOR OF INCREASE OF EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS

The current situation in the practice of teaching students requires rethinking and radical changes. Traditional education has contributed to the training of specialists, but universities are required to meet modern requirements of the time. In place of traditional learning comes interactive, where the center of the learning process is a student who acquires knowledge and skills on their own.

In the article the method of concrete situations as demanded approach to training of students of the technical directions and specialties in the higher school is in detail considered, the detailed description of a method is given. Sets out the procedure for modeling the actions of the teacher and other actors of the educational process and the nature of their interaction within a specific situation. The analysis of specific situations is considered as a professional and personal technology of research type, which allows to involving as much as possible the personal and psycho-physiological potential of students in the educational process, to effectively use external resources to build a professional situation.

The recommendations on the design and implementation of this educational technology in the implementation of the competence approach in higher education. As an illustration, characterizing the results of practical development of this method, a case under the conditional name "Works with cranes near power lines" in the study of the discipline of life Safety is proposed.

Key words: active learning methods, interactive technologies, case-method, specific production situation.

For citation: Tomakov V. I., Tomakov M. V., Brezhnev A. V. The use of interactive technologies as the factor of increase of efficiency of educational process. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 110–123 (in Russ.).

References

1. Mahutin E., Sazonova Z. Edinstvo obrazovaniya, nauki i proizvodstva kak princip sovremennoj inzhenernoj pedagogiki. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2008. no. 9, pp. 15–20.

2. Kruglikov V.N., Kas'yanik P.M. Rol' aktivnogo obucheniya v koncepcii global'nogo inzhenerного obrazovaniya. Nauchno-tehnicheskie vesti Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo uni-

versiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, 2015, no. 3 (227), pp. 159–168.

3. Tomakov V.I., Emel'yanov S.G. Progressivnye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya i pedagogicheskie zadachi tekhnicheskikh vuzov. Izvestiya Mezhdunarodnoj akademii nauk vysshej shkoly, 2007, no. 1 (39), pp. 24–35.

4. Kozhitov L.V. Emel'yanov S. G., Dyomin V. A. [i dr.]. Innovacii v obrazovanii. Kursk, 2010, 640p.

5. Tomakov M.V., Tomakov V.I., Koreneva A.V. Konceptiya sovershenstvovaniya podgotovki bakalavra k ehffektivnoj inzhenernoj deyatel'nosti. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta, 2011, no. 6-2 (39), pp. 150–156.

6. Burhanova F.B., Rodionova S.E. Vnedrenie innovacionnyh aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya i obrazovatel'nyh tekhnologij v Rossijskikh vuzah: sovremennoe sostoyanie i problemy. Vestnik Bashkirskogo universiteta, 2012, vol. 17, no. 4, pp. 1862–1875.

7. Kruglikov V.N. Interaktivnoe obuchenie v vysshej shkole: problemy i perspektivy. Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, 2013, no. 184, pp. 66–72.

8. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 207 p.

9. Tomakov V.I. Professional'no-lichnostnaya tekhnologiya obucheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v inzhernom obrazovanii. Kursk, 2006. 180p.

10. Miehrin' L.A., Bykova N.N., Zarkukina E.V. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze. S.-Peterburgs, 2015. 169 p.

11. Tomakov V.I., Tomakov, M.V. Komp'yuternaya podderzhka v obuchayushchem module kak sredstvo organizacii produktivnoj deyatel'nosti studentov. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta, 2012, no. 3–2(42), pp. 140–144.

12. Tomakov M.V., Brezhnev A.V. Prakticheskaya realizaciya tvorcheskopoiskovyh uchebnyh zadach v koncepcii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 4 (21), pp. 151–157.

13. Korneeva L.I. Sovremennye interaktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii rukovodyashchih kadrov v Germanii: zarubezhnyj opyt. Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, 2004, no. 4(32), pp. 78–83.

14. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Rostov n/D, Feniks Publ., 2007. 480 p.

15. Vvedenie v kejsmetod: chto takoe kejsy i zachem oni nuzhny. URL: <http://challengelenge.com/chto-takoe-keysy/>.

16. Garvin D. Making the Case: Professional education for the world of practice. Harvard Magazine, 2003. september-October, vol. 106, no. 1, pp. 56–65.

17. Tomakov M.V. Integrativnyj podhod k proektirovaniyu processa formirovaniya gotovnosti budushchego inzhenera k deyatel'nosti. Izvestiya Kurskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, 2010, no. 4 (33), pp. 161–169.

18. Tomakov V.I., Tomakov M.V. Konceptiya formirovaniya ehkologicheskoy kompetentnosti budushchego inzhenera. Kursk, 2009. 236 p.

19. Tomakov M.V., Kurochkin V.A., Zubkov M.Eh. Obrazovatel'nye tekhnologii kak ob"ekt sistemnogo issledovaniya. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta, 2011, no. 2 (35), pp. 162–168.

20. Smolkin A.M. Metody aktivnogo obucheniya. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 176 p.

21. Bugrin V.P., Borisova, N.V. Analiz konkretnyh situacij kak obrazovatel'naya tekhnologiya issledovatel'skogo tipa i tekhnologiya ocenki formirovaniya professional'nyh i obshchekul'turnyh kompetencij. Uchebno-metodicheskij kompleks po obrazovatel'nomu modulyu. Moscow, 2010. 84 p.

А.В. Козырева, канд. пед. наук, Академия ФСО России (Орел, Россия)
(e-mail: kozyreva85@gmail.com)

П.В. Бочков, канд. техн. наук, доцент, Академия ФСО России (Орел, Россия)
(e-mail: boch_p@mail.ru)

И.А. Терновая, Академия ФСО России (Орел, Россия) (e-mail: tia_10@mail.ru)

О ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНОЙ СИСТЕМЫ ПО АЛГЕБРЕ И ГЕОМЕТРИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В современных условиях математическая подготовка обучающихся в рамках самостоятельной работы невозможна без применения постоянно развивающихся средств информационных технологий.

В частности, в рамках изучения алгебры и геометрии существует возможность создания среды, стимулирующей интерес и способствующей формированию положительной мотивации к обучению. Опыт вузов показывает, что рациональное применение в учебном процессе современных инфокоммуникационных технологий позволяет сформировать у обучающихся умения постановки и решения задач с использованием компьютера, разнообразить типы решаемых задач и тем самым расширить знания обучающихся не только в области определенного курса, но и в области применения самих информационных технологий, а, значит, поможет решить целый ряд задач по информатизации образования и подготовить обучающихся к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды. Техническим средством реализации вышеперечисленных целей обучения будущих специалистов может служить разработанная авторами электронная информационно-справочная система по алгебре и геометрии (далее – ИСС по алгебре и геометрии).

ИСС по алгебре и геометрии представляет собой многокомпонентную образовательную и контролирующую конструкцию (компьютерную программу), обеспечивающую возможность изучать учебную дисциплину в едином информационном поле и направленную на изменение роли самого обучающегося: от пассивного слушателя – к активному исследователю. При этом она выполняет следующие функции: информационную, самообразовательную, мотивационную, контролирующую. В соответствии с последними авторами спроектирована следующая структура многокомпонентной образовательной и контролирующей конструкции: электронные пособия, электронный словарь, автоматизированная система оценки и контроля знаний обучающихся, типовый комплект средств информационной поддержки учебной дисциплины.

В статье раскрываются функциональные возможности каждого компонента ИСС по алгебре и геометрии и обосновывается значимость ее применения для формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: обучающая программа по алгебре и геометрии, высшая математика, подготовка специалистов, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, интерес и мотивация к изучению алгебры и геометрии, готовность к будущей профессиональной деятельности, компьютерная программа.

Ссылка для цитирования: Козырева А.В., Бочков П.В., Терновая И.А. О применении электронной информационно-справочной системы по алгебре и геометрии в учебном процессе технического вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 124–129.

В последние годы учебные планы математической подготовки будущих специалистов в технических вузах претерпели существенные содержательные и организационные изменения. Одно из них отражается в резком изменении соотношения между часами, отводимыми на аудиторное и самостоятельное изучение дисциплин в пользу последнего. В соответствии с этим рабочие программы по алгебре и геометрии предполагают изучение весьма объемного учебного материала за меньшее аудиторное время, поэтому многие теоретические аспекты

рассматриваемых вопросов обучающиеся должны изучать самостоятельно. Как следствие, преподавателям необходимо переходить на методы ведения учебной деятельности, ориентированные на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, которая становится основой учебного процесса и направлена на развитие творческого потенциала, готовности к непрерывному образованию и самообразованию в условиях быстро растущего потока постоянно обновляющейся информации. Следует стремиться к тому, чтобы самостоятельная работа бы-

ла целенаправленной, систематической и планомерной [1].

Очевидно, что в этих условиях математическая подготовка обучающихся в рамках самостоятельной работы невозможна без применения постоянно развивающихся средств информационных технологий. В частности, в рамках изучения алгебры и геометрии существует возможность создания среды, стимулирующей интерес и способствующей формированию положительной мотивации к обучению. Опыт вузов показывает, что рациональное применение в учебном процессе современных инфокоммуникационных технологий позволяет сформировать у обучающихся умения постановки и решения задач с использованием компьютера, разнообразить типы решаемых задач и тем самым расширить знания обучающихся не только в области данного курса, но и в области применения самих информационных технологий, а, значит, поможет решить целый ряд задач по информатизации образования и подготовить обучающихся к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды [2–4].

Одним из средств рациональной организации процесса обучения высшей математике может служить разработанная авторами электронная информационно-справочная система по алгебре и геометрии, которая представляет собой многокомпонентную образовательную и контролируемую конструкцию (компьютерную программу), обеспечивающую возможность изучать алгебру и геометрию в едином информационном поле и направленную на изменение роли самого обучающегося: от пассивного слушателя – к активному исследователю [5; 6].

Разработка информационно-справочной системы по алгебре и геометрии осуществлялась посредством:

- инновационного подхода, суть которого состоит не в переводе на компьютер традиционных форм и методов обучения, а в их усовершенствовании в соответствии с функциями электронной ин-

формационно-справочной системы по алгебре и геометрии;

- системного подхода, заключающегося в проведении структуризации учебного материала, преподавание которого целесообразно осуществлять с помощью инновационной обучающей программы;

- непрерывного совершенствования организации самостоятельной работы, в рамках которого предусматривается переконфигурация и пополнение теоретического материала в связи с возникновением новых учебных задач;

- создания единой информационной базы, т.е. исключения неоправданного дублирования информации, накапливающейся в системе [7].

Информационно-справочная система по алгебре и геометрии в учебном процессе выполняет следующие функции:

- 1) информационную (систематизирующую теоретический материал и способствующую его углубленному изучению);

- 2) самообразовательную (формирующую умения самостоятельно работать с научно-технической информацией, помогающую в овладении методами, способами и приемами самообучения, саморазвития, самоконтроля);

- 3) мотивационную (стимулирующую проявление интереса к овладению учебной дисциплиной, воспитывающую ценностное отношение к информации, способствующую осознанию потребности в получении и расширении знаний, умений и навыков, дающую адекватную оценку значимости изучения алгебры и геометрии для успешного овладения дисциплинами базовой и вариативной части);

- 4) контролируемую (направленную на установление уровня обученности, сформированности познавательного интереса) [8; 9].

Назначение информационно-справочной системы по алгебре и геометрии заключается в:

- обучении в электронной образовательной среде с целью расширения доступа к образовательным ресурсам;

- увеличении контактного взаимодействия с преподавателем;
- построении индивидуальных траекторий подготовки, объективного контроля и мониторинга знаний обучающихся;
- активизации познавательной деятельности обучающихся за счет ассоциации их собственного опыта с предметом обучения;
- усилении наглядности, доходчивости, доказательности, логичности получаемой информации;
- контроле и самоконтроле знаний и умений обучающихся;
- формировании интереса и мотивации к изучению алгебры и геометрии, познавательной активности, готовности к будущей профессиональной деятельности [10].

Разработанная обучающая программа имеет удобный и доступный для неподготовленного пользователя авторский интерфейс. Меню программы включает следующие компоненты: электронные пособия, электронный словарь, типовой набор программных средств информационной поддержки учебной дисциплины (опорные конспекты в виде компьютерных презентаций, комплект вариантов контрольных заданий) с возможностями визуализации и печати, «доску» объявлений для информирования обучающихся, яндекс-поиск для быстрого нахождения пользователями нужного материала. Кроме того, предусмотрена автоматизированная система контроля и оценки знаний обучающихся и получения сведений (справок) об использовании ими программы самостоятельно.

Электронный словарь предназначен для расширения тезауруса обучающихся. Он представляет собой программное приложение с удобным пользовательским интерфейсом, включающим три объекта: поле ввода термина, список дефиниций, поле вывода определения. Поиск дефиниций

может осуществляться двумя способами: первый предусматривает последовательный просмотр имеющихся в словаре терминов, а второй – набор нужного слова в специальном поле. В целях сокращения времени поиска по мере ввода символов в это поле происходит автоматический подбор подходящего термина, а в поле вывода отображается его смысл (рис.). Набор понятий и их расшифровка хранятся в базе данных MS Access.

Автоматизированная система контроля и оценки знаний обучающихся позволяет получить объективную оценку уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных компетенций. Каждое тестовое задание отвечает ряду требований: четкая форма, предметная чистота содержания, логическая правильность, технологичность, необходимый уровень сложности.

В состав программы включены тесты по следующим темам: «Элементы линейной алгебры», «Элементы векторной алгебры», «Аналитическая геометрия на плоскости», «Аналитическая геометрия в пространстве», «Алгебра». При запуске теста открывается диалоговое окно, содержащее следующие компоненты: правила выполнения теста, поля для ввода фамилии, группы, отображения набранных баллов, кнопка «Проверить ответы». В левой части окна отображаются кнопки с номерами вопросов, на которые предстоит ответить обучающемуся. При выборе вопроса открывается диалоговое окно с заданием, выполнив которое, обучающийся указывает ответ и нажимает «ОК». Окно задания закрывается, а в окне теста рядом с номером вопроса загорается черная или красная метка, символизирующая верный/неверный ответ. Подобным образом обучающийся отвечает на все вопросы теста, причем сделать это он может только один раз (исправления не допускаются).



Рис. Электронный словарь. Окно приложения

Итогом тестирования является всплывающее окно с оценкой (по пятибалльной шкале). Возможность незамедлительно пройти тест повторно в случае получения неудовлетворительной оценки или прерванного первичного прохождения отсутствует, поскольку система контролирует каждое вхождение и хранит сведения в базе данных, доступ к которой обучающимся запрещен.

В сетевом режиме преподаватель дистанционно получит информацию о результатах выполнения тестов через пункт меню «Контроль обучающихся». При этом формируется электронная ведомость с возможностью распечатки, включающая следующие поля: фамилия, группа, тема, дата, время начала работы, время окончания работы, количество баллов, оценка. Кроме того, в ней содержится информация об использовании обучающимися других функций программы.

Пункт меню «Объявления» обеспечивает преподавателям возможность оперативно доводить до студентов текущую информацию.

Каждый обучающийся, оставив о себе информацию в диалоговом окне, имеет возможность ознакомиться с примерными вариантами контрольных работ, выбрав пункт меню «Контрольные работы»,

и с опорными конспектами лекций (пункт меню «Компьютерные презентации»), а также найти дополнительную информацию по изучаемому вопросу в подключенной библиотеке электронных изданий.

В заключение отметим, что данная программа имеет достаточно низкие требования к возможностям компьютерной системы, не требует установки на ПЭВМ дополнительного системного и прикладного программного обеспечения, характеризуется высокой скоростью работы и простотой установки в локальной вычислительной сети вуза.

Как показал опыт, внедрение в учебный процесс информационно-справочной системы, реализующей рассмотренную выше конструкцию способствует не только формированию у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, но также и повышению их интереса и мотивации к изучению алгебры и геометрии, накоплению опыта творческой деятельности, формированию грамотной и активной личности, развитию их познавательной активности, а также обеспечивает преподавателю возможность осуществлять контроль их знаний и наблюдать за их активностью в освоении учебного материала дисциплины в динамичном режиме реального времени.

Список литературы

1. Козырева А.В., Колпакова С.В., Кузьмина Л.В. Применение интерактивных методов обучения в учебном процессе высшей школы // Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции: Модернизационный вектор развития науки в XXI веке: традиции, новации, преемственность. СПб.: КультИнформПресс, 2016. С. 80–83.
2. Лазарев А.Н., Игнатенко Н.М., Кузько А.Е. Старт в инновационное развитие возможен только с образовательной платформы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3(20). С. 134–146.
3. Кулагин В.П. Информационные технологии и информатизация образования. М.: Янус-К, 2005. 180 с.
4. Магомадова З.С., Джабагова С.С. Математические пакеты как средство формирования профессиональной компетентности у бакалавров профиля «Математика, информатика» // Педагогика высшей школы. 2016. № 1. С. 64–66.
5. Моисеев В.Б. Инновационные технологии обучения в высшем профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-р пед. наук. М., 2003. 32 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
7. Норенков И.П. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для вузов. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. 352 с.
8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / под ред. Т. С. Паниной. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
9. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
10. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения: зарубежный опыт // Университетское управление. 2004. № 4. С. 78–83.

Поступила в редакцию 19.04.18

UDC 37.023.3

A. V. Kozyreva, Candidate of Pedagogical Sciences, The Academy of FSGS of the Russia (Orel, Russia) (e-mail: kozyreva85@gmail.com)

P. V. Bochkov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, The Academy of FSGS of the Russia (Orel, Russia) (e-mail: boch_p@mail.ru)

I. A. Ternovaya, The Academy of FSGS of the Russia (Orel, Russia) (e-mail: tia_10@mail.ru)

**ABOUT THE APPLICATION OF THE ELECTRONIC INFORMATION
AND REFERENCE SYSTEM ON ALGEBRA AND GEOMETRY IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

In modern conditions, the mathematical preparation of students in the framework of independent work is impossible without using of constantly developing information technology tools.

In particular, in the study of algebra and geometry, it is possible to create an environment that stimulates interest and promotes the formation of positive motivation for learning.

The experience of universities shows that the rational using of modern infocommunication technologies in the educational process makes it possible to create the ability of students to set and solve tasks using a computer, to diversify the types of tasks to be solved, and thereby to expand the knowledge of students not only in the field of a certain course, but also in the field of application of information technologies, and, therefore, it will help to solve a number of problems in informatization of education and to prepare students for professional work in the conditions of the future information environment.

The electronic information and reference system for algebra and geometry (hereinafter - ISS on algebra and geometry) is developed by the authors, it can serve as a technical means for realizing the above-mentioned goals of training future specialists.

ISS on algebra and geometry is a multicomponent educational and supervisory construction (computer program), which provides the opportunity to study the academic discipline in a single information field and which is aimed to changing the role of the learner himself: from the passive listener to the active researcher.

ISS on algebra and geometry performs the following functions: informational, self-educational, motivational, controlling.

The following structure of a multicomponent educational and monitoring construction has been designed: electronic manuals, electronic dictionary, automated system for assessing and monitoring students' knowledge, a standard set of information support tools for the academic discipline.

The article reveals the functional capabilities of each component of ISS on algebra and geometry and substantiates the importance of its application for the formation of general cultural, professional, professional competencies of future specialists.

Key words: *a training program in algebra and geometry, higher mathematics, training of specialists, general cultural and general professional competences, interest and motivation to study algebra and geometry, readiness for future professional activity, computer program.*

For citation: Kozyreva A. V., Bochkov P. V., Ternovaya I. A. About the application of the electronic information and reference system on algebra and geometry in the educational process of a technical university. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 124–129 (in Russ.).

References

1. Kozyreva A.V., Kolpakova S.V., Kuz'mina L.V. Primenenie interaktivnykh metodov obucheniya v uchebnom processe vysshej shkoly. Sbornik nauchnykh statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Modernizacionnyj vektor razvitiya nauki v XXI veke: tradicii, novacii, preemstvennost'. Sankt-Peterburg, 2016, pp. 80–83.
2. Lazarev A.N., Ignatenko N.M., Kuz'ko A.E. Start v innovacionnoe razvitie vozmozen tol'ko s obrazovatel'noj platformy. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 3(20), pp. 134–146.
3. Kulagin V.P. Informacionnye tehnologii i informatizaciya obrazovaniya. Moscow, Yanus-K Publ., 2005. 180 p.
4. Magomadova Z.S., Dzhagagova S.S. Matematicheskie pakety kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti u bakalavrov profilya «Matematika, informatika». Pedagogika vysshej shkoly, 2016, no. 1, pp. 64–66.
5. Moiseev V.B. Innovacionnye tehnologii obucheniya v vysshem professional'nom obrazovanii. Avtoref. diss. d-r ped. nauk. Moscow, 2003. 32 p.
6. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya; et by Polat E.S. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 272 p.
7. Norenkov I.P. Informacionnye tehnologii v obrazovanii. Moscow, MGTU im. N. E.H. Bauman Publ., 2004. 352 p.
8. Panina T.S., Vavilova L.N. Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya; et by Paninoy T.S. Moscow, 2008. 176 p.
9. Panfilova A.P. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademiya» Publ., 2009. 192 p.
10. Korneeva L.I. Sovremennye interaktivnye metody obucheniya: zarubezhnyj opyt. Universitetskoe upravlenie, 2004, no. 4, pp. 78–83.

Ю.В. Лобанова, канд. культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия) (e-mail: yuliya_lobanova@mail.ru)

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ «ГРАДОВЕДЧЕСКИХ» ДИСЦИПЛИН

В статье исследуется роль педагогических технологий и культурологической методологии в преподавании краеведческих дисциплин. Утверждается, что любая учебная дисциплина должна строиться на современных научных основаниях, в том числе методологических. Если школьный или университетский преподаватель будет опираться на современную методологию, то он может сформировать у учеников систематизированное представление о своем предмете. На материале краеведения (градоведения) раскрываются возможности тех методов, которые предлагает наука о культуре: системно-синергетический, историко-типологический, компаративный и др. Они нацелены на то, чтобы учащиеся научились воспринимать город как целое, умели видеть в его отдельных «элементах» (в том числе – в самих себе) проявления общих, типических особенностей конкретной городской среды. В настоящее время знания, которые школьники получают о родном городе, как правило, имеют разрозненный характер. Установка на постижение города как системной целостности чрезвычайно важна для решения задач социализации и инкультурации. Чтобы эти процессы были максимально эффективными, преподаватель может использовать разные педагогические приемы, такие как беседа, дискуссия, проектная деятельность, игра, учебная прогулка и др. Важно понимать, что все эти приемы и технологии не являются самоцелью, они – та форма, которую необходимо наполнить современным научным содержанием, учитывающим и специфику конкретного города, и проявления этой специфики в памятниках, фактах, персоналиях, и связь современной культуры города с культурой предшествующих эпох (проблема преемственности). Преподаватель, вооруженный теми принципами, которые дает культурология, способен, с помощью любых педагогических приемов, подводить учащихся к мысли о качественном своеобразии конкретного города, о связях между различными сторонами его культуры, о зависимости отдельных феноменов от особенностей социокультурного контекста. Подобная установка не только отвечает современному научному взгляду на город, но и имеет большое воспитательное, мировоззренческое значение.

Ключевые слова: методология, метод, методика преподавания, градоведение, культурология, история и культура города, системно-синергетический подход, историческая типология, компаративный метод.

Ссылка для цитирования: Лобанова Ю.В. Связь методики и культурологической методологии в преподавании «градоведческих» дисциплин // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 130–137.

Современные учебные программы, разрабатываемые в соответствии с принципами компетентностного подхода, строятся с опорой на триаду «Знает...», «Умеет...», «Владеет...». Представляется, что в современных условиях чрезвычайно важной и вместе с тем недостаточно оцененной областью, которая должна быть отражена в позициях данной триады, является методология.

Смысл понятия «методология», на первый взгляд, не вызывает вопросов: речь идет о науке (учении) о методах. Однако уже следующий шаг – попытка выявить сущность такого феномена, как метод – представляет определенную сложность. В философском осмыслении метод – это «способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретиче-

ского освоения действительности» [6, с. 266]. Способ – опорное слово в данной формулировке, – в свою очередь, адресуется к *форме*, в которую облекается познавательная деятельность. Применительно к сфере образования (как высшего, так и среднего) метод, «считанный» подобным образом, сближается с понятием *методики*. Действительно, методика как отрасль педагогики «исследует закономерности обучения определенному учебному предмету» [8, с. 376], т. е. призвана сделать познание литературы, географии, краеведения и других дисциплин максимально эффективным, наглядным, алгоритмически выверенным.

Итак, при первом приближении может показаться, что метод, как и методика, отвечает на вопрос «Как?». Как организовать учебный процесс таким обра-

зом, чтобы обучающийся получил знания, основанные на понимании специфики конкретной дисциплины? Как научить студента или школьника осуществлять самостоятельный и в то же время не поверхностный поиск информации по этой дисциплине? И, главное: как сформировать у индивидуума потребность в развитии собственной познавательной активности, связанной с данной предметной областью, уже за пределами стен школы или университета?

Здесь возможна параллель с понятийным аппаратом художественной культуры. В пределах искусствосферы на вопрос «Как?», «курирующий» проблему формы, отвечают категории «*вид*», «*разновидность*». Действительно, виды искусства отличаются друг от друга именно способами, конкретными формами (технологиями) своего воплощения. Универсальной категорией, призванной ответить на вопрос «Что?», в свою очередь, является *жанр* – «совокупность произведений, объединенных общим кругом *тем*, предметов изображения... а также авторским отношением к предмету, лицу... либо способом их понимания и истолкования...» [2, с. 183].

Применительно к сфере науки на вопрос «Что?» будут отвечать *объект* и *предмет* исследования. При этом важно подчеркнуть обстоятельство, которое, при всей своей очевидности, не всегда осознается в практическом ключе преподавателями школьных дисциплин (прежде всего, гуманитарных): каждая такая дисциплина представляет определенную область *научного* знания. Это касается и краеведения, которое в рамках данной статьи условно обозначено как «градоведение», поскольку в фокусе внимания краеведов часто оказывается не просто «край», а конкретный город или система городов в пределах того ли иного региона.

И тут уместно вернуться к проблеме метода и задаться вопросом об обоснованности/не-обоснованности его отождествления с разнообразными методиками, направленными на «адаптацию» научных сведений к исследовательским

или учебно-исследовательским задачам. В современных условиях все большее значение приобретает расширенное понимание метода как явления, охватывающего и *форму* («Как?»), и *содержание* («Что?»). Известно, что по набору методов, примененных в исследовании и в обязательном порядке обозначаемых во вводных разделах бакалаврских, магистерских и иных научных работ, можно не только судить о направленности этого исследования, но и спрогнозировать те выводы, к которым придет автор. Таким образом, методология как инструмент познания оказывается связующим звеном между замыслом и его воплощением. Подчеркнем еще раз, что одной из важных площадок для реализации данного замысла является учебная аудитория вуза или школы.

Логично предположить, что от правильности выбора научного метода (или нескольких методов) зависит степень погруженности в предмет исследования, который, как было отмечено, является своим у каждой науки и «представляющей» ее учебной дисциплины. Особенно остро проблема научного «инструментария» возникает применительно к исследованиям междисциплинарной направленности, а также к тем областям, в пространстве которых связь ученого и предмета изучения строится, в силу ряда причин, по принципу «субъект – субъект».

Методология, как и любой другой феномен, обязанный своим происхождением человеку, имеет социокультурно обусловленный характер. Что касается ее современного состояния, то можно выделить тенденцию применения методов точных наук к гуманитарной сфере (и в процессе осуществления исследования, и в процессе осмысления его результатов). К примеру, такая установка играет существенную роль в экспертной деятельности Российского фонда фундаментальных исследований. Данная тенденция не является чем-то новым: напротив, она свидетельствует о своеобразном возврате к традиции, возникшей в период становления нововременной научной мысли, ко-

гда «общие методологические проблемы ставились... применительно к одному только естественнонаучному знанию» [4, с. 60; 5].

В социальной, гуманитарной сферах приоритет в наше время часто отдается тем методам, которые расцениваются как предельно объективные, подтверждающие нейтральную позицию автора по отношению к исследуемому материалу. Неудивительна в этой связи востребованность в истории и краеведении («градоведении») описательного метода. Внимание краеведов оказывается сосредоточенным и на географических, природно-климатических особенностях, и характере деятельности людей, и свидетельствах участия населения в исторических событиях. Однако методология краеведческого знания вплоть до сегодняшнего дня строится не на выявлении связей внутри того природного, социального, культурного комплекса, каким является, например, город, а в *описании* основных элементов этого комплекса.

Метод описания, распространенный в краеведении, часто оказывается поддержан *статистическими методами*. Не случайно одну из школ, стоявших у истоков статистической науки, называли описательной. Представители этой школы считали, «что задачей статистики является описание территории государства, населения, климата, вероисповедания, способов ведения хозяйства и т.п., – причем только в словесной форме, без цифр и вне динамики, т.е. лишь на момент наблюдения, без отражения особенностей развития государства в те или иные периоды» [10, с. 6]¹. В приведенной цитате речь идет о государстве, но ее положения

могут быть распространены и на город. Приметы жизни города в описательно-статистических методах перечисляются, обозначаются, но не подвергаются всестороннему анализу, не исследуются в контексте. При всей значимости данных методов (к ним можно добавить еще и *метод наблюдения*, на основе которого строятся описания) они придают исследованию характер путеводителей по улицам, рекам, храмам, образовательным и иным учреждениям города.

Следует заметить, что методы, нацеленные на накопление и до известной степени систематизацию научной информации, отличаются высокой степенью доступности, наглядности. Между тем, обратной стороной данного подхода к освоению объектов, относящихся к сверхсложным системам (в том числе – города) оказывается калейдоскопичность, фрагментарность, «очерковость» добытых с его помощью знаний. Осмысление происходит на *количественном* уровне и как бы замирает у порога, за которым становится возможным разговор о *качествах*, присущих конкретному городу или городам, объединенным принадлежностью к одному социокультурному пространству.

Отмеченные тенденции методологического характера неизбежно сказываются на характере не только «собственно научного», но и образовательного процесса, который тоже строится на основаниях, близких позитивистским. Сторонники количественно-описательных принципов при этом могут сослаться на особенности детского сознания, для которого разговор на метапредметном уровне может оказаться слишком сложным. И, действительно, можно отчасти согласиться с тем, что в работе с детьми дошкольного возраста или школьниками младших классов, чье абстрактное мышление находится в стадии формирования, использование «количественной» методологии оправдано. Однако уже в 8–9 классах, а тем более при обучении в высшем учебном заведении, подобная ограниченность может повлиять на миро-

¹ Конечно, большинство исследований, в которых применен статистический метод, не отказываются от перечисления цифр и количественных показателей, которые действительно способны многое сказать, например, о городе. Так, зная, как менялось количество людей, проживающих в городе, можно судить о том, какую фазу в своем развитии (подъем, расцвет, стагнация, кризис) переживал этот город в тот или иной период.

воззрение формирующегося человека, который в дальнейшем и в своей профессиональной, и в общественной деятельности окажется неспособным видеть явления в их взаимосвязи.

Методологическая ограниченность, которую на современном этапе демонстрируют многие социально-гуманитарные науки, и которая, в пределах образовательной сферы, передается новым поколениям, может быть преодолена с помощью подходов, предлагаемых сравнительно молодой наукой – культурологией.

Предмет культурологии необычайно широк, поэтому неудивительно, что эта наука формировалась на стыке разных областей научного знания – литературоведения, этнолингвистики, искусствоведения, социологии, психологии. В то же время эвристичность культурологических исследований заключается отнюдь не в механическом заимствовании достижений как перечисленных, так и других наук, а в принципиальной установке на целостное, контекстное видение рассматриваемых явлений, которые к тому же могут стать «предметом реконструкции и моделирования на основании вербальных и невербальных “текстов”, считываемых в специфических чертах технологий и результатов (продуктов) человеческой деятельности и поведения» [9, с. 241–242].

Итак, культурология фокусирует свое внимание на культуре (эпохи, региона, города) как целостности, существование и развитие которой может быть осмыслено с помощью процедуры моделирования. Принципиально важно при этом понимать, что рассуждения культурологической направленности имеют отнюдь не абстрактно-отвлеченный, схематизированный характер – напротив, положение, занимаемое данной наукой, можно назвать срединным, «медиальным». Автор статьи уже имел возможность высказываться по этому поводу, подчеркивая, что продуктивность культурологического исследования «во мно-

гом определяется гармоничным соотношением в нем эмпирического и абстрактного, детализации и обобщения, указаний на конкретные факты и глобальные процессы» [7, с. 51].

Отмеченной спецификой культурологического знания определяются и его базовые методы, в их числе – *системный и историко-типологический*.

Именно благодаря системному методу¹ оказалось возможным не просто «суммировать» события, имена, памятники, а видеть в них проявления неких общих качеств (особенностей), присущих той культуре, которую они представляют. Быть может, особенно важен системный подход в разговоре о городе – действительно, исследование по принципу накопления знаний по разнообразным частным вопросам истории и культуры не соответствует самому характеру данного сложного, масштабного феномена.

В последние десятилетия системный подход все чаще обозначается как *системно-синергетический*, чем подчеркивается то обстоятельство, что каждая система – например, город – развивается, причем это развитие (опять-таки в силу наличия у города особого, качественно своеобразного «ядра») является *саморазвитием*. Первым опытом применения системно-синергетического подхода к исследованию истории конкретного города стала монография М.С. Кагана «Град Петров в истории русской культуры», в которой было показано, что при всех изменениях, происходивших с Санкт-Петербургом на всех этапах существования, некоторые его качества (например, рационалистическая доминанта) демонстрировали свою устойчивость, хотя проявлялись по-разному.

Учебный материал, преподанный с позиций системно-синергетического подхода с его установкой на выявление связей между разными явлениями (элементами), на осмысление фактов, персона-

¹ Или, более точно, подходу, потому что он объединяет в себе несколько методов.

лий, памятников не изолированно, а как элементов большого целого может сформировать у учащихся панорамное видение города и своего места в нем, осознание качественного своеобразия города и его культуры. Благодаря системному подходу восприятие отдельно взятой городской среды становится более осмысленным, закладываются предпосылки для объективного понимания места, занимаемого городом в социокультурном пространстве страны или региона; более глубоким, многомерным предстает как прошлое, так и настоящее города; с перспективы его *развития* и приходит понимание того, что последнее оказывается эффективным только тогда, когда принимает всесторонний, «культуроцентричный» характер. Наконец, системный подход (и это обстоятельство является едва ли не определяющим) может сыграть огромную роль в процессе социализации и инкультурации учащегося, поскольку обнаружить проявления системных качеств города не только в его «материальной оболочке», но и в себе самом.

Следовательно, системный подход способен не только дать *знания* о важнейших памятниках или исторических событиях, связанных с городом, но сформировать *понимание* города как среды обитания, наделенной особыми чертами, научить ориентироваться в нем, чувствовать себя частью его био-социокультурного пространства.

Особое значение для осмысления истории и культуры города имеет также *историко-типологический метод*. Типология, согласно самому общему пониманию, – это «научный метод, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью обобщенной модели или типа» [8, с. 608]. Любая типология – это модель, которая выстраивается с определенной целью и поэтому имеет в значительной степени абстрактный характер. Задача типологии применительно к городу – не представить его историю описательно, как непрерывный «хронологический» поток, а выявить

в этом потоке этапы, отличающиеся чертами неповторимого своеобразия. Историко-типологический метод важен еще и потому, что с его помощью учащиеся начинают более глубоко осознавать особенности и современного этапа в истории города.

Вновь следует подчеркнуть, что историко-типологические построения, осуществляемые культурологами, опираются на многочисленные факты и памятники, т. е. имеют все тот же неотвлеченный, «медиаальный» характер. При этом акцент делается на проявлениях общего (типического) – на том, что позволяет судить о наличии определенных тенденций как в функционировании, так и в развитии города. Тем самым школьник опять-таки учится видеть события или памятники не «калейдоскопически», по-отдельности, а в связи с особенностями конкретного времени, также рассмотренными на качественном уровне.

Добавим, что и системно-синергетический, и историко-типологический методы включают в себя компаративный метод (метод сравнения), позволяющий увидеть конкретный город в ряду других городов страны и мира, соотнести конкретный этап с особенностями историко-культурной динамики данного города и т. д.

Таким образом, если культурология стремится к выявлению качеств, закономерностей и тенденций, то и ее методы призваны в первую очередь обобщать, выстраивать связи, видеть явления в контексте. В то же время преподаватель, особенно школьный, совсем не обязательно должен проговаривать своим ученикам сущность и возможности конкретного метода. Важно, чтобы он *сам владел этой методологией*, осознавал ее потенциал и использовал ее в своей преподавательской деятельности.

Опора на научную методологию делает содержание учебного курса «объемным», логичным, актуальным, соответствующим тем компетенциям, которые предъявляются к современному образо-

ванию. Вместе с тем, освоение любой дисциплины, ее конкретных разделов должно строиться с учетом возрастных особенностей учащихся. Особая сложность заключается в необходимости сделать каждое занятие не только информативным, но и по возможности увлекательным. Задачу придания содержанию оптимальной формы выполняют, как было отмечено, *педагогические методы и методики*.

Настойчивая рекомендация применять, наряду с уже устоявшимися, новые, в том числе интерактивные формы (такие как «мозговой штурм», кейс-метод и т.д.) подачи учебного материала, содержится в учебных программах, в которых этому вопросу отводятся специальные разделы. Неизменную и оправданную актуальность сохраняют разнообразные игровые приемы. Однако, как и в вопросе методологической поддержки дисциплины, применение той или иной методики не может считаться самоцелью, наглядным подтверждением новаторского отношения к делу. Форма, безусловно, важна как инструмент, способный поддержать интерес к предмету дисциплины, и все же научность, актуальность и продуктивность содержания сохраняют свое первостепенное значение.

Сказанное может быть проиллюстрировано на примере экскурсии (учебной прогулки) – формы, в которую отечественное краеведение облекалось с момента своего возникновения. Как правило, экскурсии, безусловным преимуществом которых остается наглядность, возможность непосредственного погружения в предметно-пространственную среду, – тем не менее, строятся в количественно-описательной плоскости, добавляя к уже имеющимся знаниям дополнительные штрихи. Совсем иной видел цель экскурсии Н.П. Анциферов, автор книги «Душа Петербурга», идеи которой за прошедший век не утратили своей актуальности (более того – заложенные в ней принципы могут быть успешно применены в изучении истории и культуры раз-

ных городов). Анциферов настаивал на том, что экскурсия должна раскрыть «душу города, в недрах которой она сокрыта, провести, таким образом, процесс спиритуализации города. Тогда явится возможность вызвать беседу с душой города и, быть может, почувствовать некоторое подобие дружбы с ним, войти с ним в любовное общение...» [1, с.11]. Детальное рассмотрение как указанной, так и других работ этого автора, в том числе методических, позволяет отчетливо уловить их *методологическую* наполненность, созвучную тем взглядам, которые предлагает культурология «в лице» своего ведущего – системно-синергетического – подхода. Используя предельно простые, понятные человеку любого возраста уподобления города организму, наделенному душой и, следовательно, своеобразием, – Н.П. Анциферов предлагает опыт удивительного, гармоничного соединения методологии и методики, показывая, что, вовлекая слушателей в игру, «антропоморфизуя» город и тем самым еще раз подчеркивая его «субъектный» и системный характер, – можно говорить о самых сложных, научно оправданных вещах.

Итак, отвечая на вопрос, какие же педагогические методы могут стать носителями научного содержания, можно было бы сказать: «Любые»¹, если они отвечают критериям научности и одновременно доступности. И все же есть еще одно существенное требование: итогом любого занятия, любого упражнения, нацеленного на научное постижение го-

¹ Л.К. Ермолаева, автор концепции краеведческого образования, внедренной в практику преподавания многих школ Санкт-Петербурга, выделяет следующие методы и технологии, «адекватные задачам уроков истории и культуры Санкт-Петербурга»: 1) в условиях классной аудитории: беседа, дискуссия, проектная деятельность, педагогическая мастерская педагогическая игра и др.; 2) при проведении занятия вне школы: учебная прогулка или образовательное путешествие [3, с. 119–121].

родского пространства, должен стать вывод, указывающий на связь рассмотренного нового материала с городом как целостностью, наделенной качественным своеобразием. Задача преподавателя – подвести учеников к этому выводу, сформировать в них потребность в обобщениях подобного рода. Тогда учебный процесс станет частью столь значимого для становления каждой личности механизма самопознания и самооценки.

Список литературы

1. Анциферов Н.П. Душа Петербурга. Л.: Ленинградский комитет литературы, Агентство «Лири», 1990. 256 с.
2. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: терминологический словарь / под общ. ред. А.М. Кантора. М.: Эллис Лак, 1997. 736 с.
3. Ермолаева Л.К. Система краеведческого образования в школах Санкт-Петербурга: Концепция. Программы учебных курсов. Образцы итоговых заданий. Изд. 4-е. СПб.: СММО Пресс, 2012. 139 с.
4. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. 384 с.
5. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблев, В.А. Лутченко. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. 576 с.
6. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
7. Лобанова Ю.В. История глазами культуролога: методологический аспект // Клио и логос: история и культурология в пространстве взаимодействия: сборник статей и тезисов докладов / отв. ред. А.В. Бондарев, А.А. Хлевов. СПб.: Астерион, 2017. С. 46–51.
8. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992. 742 с.
9. Флиер А.Я. Культурологические науки // Культурология. XX век. Словарь. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 241–246.
10. Шорохова И.С., Кисляк Н.В., Маринов О.С. Статистические методы анализа: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 300 с.

Поступила в редакцию 04.06.18

UDC 378.02:008

J.V. Lobanova, Candidate of Culturology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia) (e-mail: yuliya_lobanova@mail.ru)

THE CONNECTION BETWEEN THE PEDAGOGICAL METHODS AND CULTURAL METHODOLOGY IN TEACHING OF "URBAN STUDIES" DISCIPLINES

The role of pedagogical technologies and culturological methodology in the teaching of local lore disciplines is examined in the article. It is claimed that any academic discipline should be based on modern scientific principles, including methodological ones. If a school or university lecturer will rely on modern methodology, he will help to form a systematic way for students to understand their subject. The material of urban studies reveals the possibilities of the methods offered by the science of culture: system-synergetic, historical-typological, comparative, etc. They are aimed at making students learn to perceive the city as a whole, to see in its separate "elements" (including - in themselves) manifestations of common, typical features of a particular urban environment. Currently, the knowledge that students receive about their native city, as a rule, is fragmented. The installation of the city as a systemic integrity is extremely important for solving problems of socialization and inculturation. In order for these processes to be as effective as possible, the teacher can use various pedagogical techniques, such as conversation, discussion, project

activities, play, study walk, etc. It is important to understand that all these techniques and technologies are not an end in themselves, they are the form that is necessary fill with modern scientific content. The teacher, armed with the principles given by culturology, is able, with the help of any pedagogical methods, to bring students to the idea of the qualitative originality of a particular city, the connections between various aspects of his culture, the dependence of individual phenomena on the characteristics of the sociocultural context.

Key words: methodology, method, method of teaching, culturology, history and culture of the city, urban studies, system-synergetic approach, historical typology, comparative method.

For citation: Lobanova J.V. The connection between the pedagogical methods and cultural methodology in teaching of "urban studies" disciplines. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 130–137 (in Russ.).

References

1. Anciferov N.P. Dusha Peterburga. Leningrad, 1990. 256 p.
2. Apollon. Izobrazitel'noe i dekorativnoe iskusstvo. Arhitektura. Terminologicheskij slovar'; et by Kantor A.M. Moscow, Ehllis Lak Publ., 1997. 736 p.
3. Ermolaeva L.K. Sistema kraevedcheskogo obrazovaniya v shkolah Sankt-Peterburga: Konceptiya. Programmy uchebnyh kursov. Obrazcy itogovyh zadaniy. Izd. 4-e. St. Petersburg, SMIO Press Publ., 2012. 139 p.
4. Kagan M.S. Sistemnyj podhod i gumanitarnoe znanie: Izbrannye stat'i. Leningrad, 1991. 384 p.
5. Kratkaya filosofskaya ehnciklopediya; et by Gubskij E.F., Korablev G.V., Lutchenko V.A. Moscow, Izdatel'skaya gruppa «Progress» – «Ehnciklopediya» Publ., 1994. 576 p.
6. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. St. Petersburg, Petropolis Publ., 1996. 416 p.
7. Lobanova Yu.V. Istoriya glazami kul'turologa: metodologicheskij aspekt. Klio i logos: istoriya i kul'turologiya v prostanstve vzaimodejstviya. Sbornik statej i tezisov dokladov; et by A.V. Bondarev, A.A. Hlevov. St. Petersburg, Asterion Publ., 2017, pp. 46–51.
8. Sovremennij slovar' inostrannyh slov. Moscow, Russkij yazyk Publ., 1992. 742 p.
9. Flier A.Ya. Kul'turologicheskie nauki. Kul'turologiya. XX vek. Slovar'. St. Petersburg, Universitetskaya kniga Publ., 1997, pp. 241–246.
10. Shorohova I.S., Kislyak N.V., Mariev O.S. Statisticheskie metody analiza. Ekaterinburg, 2015. 300 p.

УДК 316.6

Е. В. Беляева, канд. психол. наук, доцент, Курский государственный университет (Курск, Россия) (e-mail: lena-bel@yandex.ru)

Д. И. Сальников, магистрант, Курский государственный университет (Курск, Россия) (e-mail: en_0683@mail.ru)

О.В. Чернышова, канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: chernyshova_olga_70@mail.ru)

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В настоящее время добровольчество является важным компонентом благополучного общественного развития государства, способным оказать поддержку в решении острых социально-экономических проблем. Актуальным для целей практической деятельности является вопрос о том, каким образом необходимо создавать условия для формирования волонтеров, соединяющих в себе как профессионализм в добровольческой деятельности, так и высокие духовно-нравственные качества личности. В России история волонтерского движения изначально связана с деятельностью православной церкви, позднее – с инициативой первых некоммерческих общественных объединений (земств, учителей и врачей), которые много делали для русского крестьянства. В нашей стране возникло и первое женское волонтерское движение – сестры милосердия, которые во время русско-турецкой войны добровольно отправлялись на фронт, чтобы помогать раненым солдатам.

Большой вклад в изучение проблемы духовно-нравственного становления личности внесли психологи: Л.И. Акатов, К.А. Альбуханова, Л. И. Анцыферова, В.П. Зинченко, С.Г. Елизаров, Ф.Е. Василюк, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.А. Журавлева, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, В.Д. Шадриков, А.С. Чернышев и многие другие.

В течение 2016 - 2018 гг. было проведено исследование с целью изучения особенностей волонтерства. Сотрудники кафедры коммуникологии и психологии ЮЗГУ разработали программу развития волонтерского движения в университете и в течение многих лет организуют и проводят вместе со студентами различные благотворительные мероприятия. Содержание этой программы включает в себя: развитие духовно-нравственных ценностей студентов (просветительские беседы со студентами, проведение семинаров, круглых столов по обсуждению актуальных проблем волонтерского движения); совместная работа со студенческим активом, волонтерами, кураторами (оказание психологической помощи детям-сиротам, детям из неблагополучных семей, малообеспеченным детям и подросткам, проведение психологических консультаций, развивающих занятий с детьми, подростками, тренинговых занятий, направленных на развитие коммуникабельности, общительности); исследование актуальных молодежных проблем, ценностных и смысловых ориентаций студентов.

Ключевые слова: мировосприятие, добровольческая деятельность, социализация, молодежь, местная деятельность.

Ссылка для цитирования: Беляева Е. В., Сальников Д. И., Чернышова О.В. Роль волонтерской деятельности в формировании духовно-нравственных качеств современной молодежи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 138–146.

В настоящее время добровольчество является важным компонентом благополучного общественного развития государства, способным оказать поддержку в решении острых социально-экономических проблем. Актуальным для целей практической деятельности является вопрос о том, каким образом необходимо создавать условия для формирования волонтеров, соединяющих в себе как профессионализм в добровольческой дея-

тельности, так и высокие духовно-нравственные качества личности.

В России история «волонтерского движения» изначально связана с деятельностью православной церкви, позднее – с инициативой первых некоммерческих общественных объединений (земств, учителей и врачей), которые много делали для русского крестьянства. В нашей стране возникло и первое женское волонтерское движение – сестры милосердия, которые во время русско-турецкой вой-

ны добровольно отправлялись на фронт, чтобы помогать раненым солдатам» [1].

Официальной датой «основания международного волонтерского движения принято считать 1920 год. Именно в это время сразу после Первой мировой войны группы добровольцев из Англии, Германии, Швеции, Австрии, вчерашние солдаты враждующих армий, собрались, чтобы совместными усилиями восстановить разрушенную деревню близ Вердена. На XI Всемирной конференции волонтерского движения была принята всеобщая декларация добровольчества, провозгласившая волонтерство фундаментом гражданского общества. Цели и задачи этого движения – достижение мира, свободы, безопасности, справедливости для всех народов и признание право каждого человека участвовать в волонтерском движении» [1].

В настоящее время внимание педагогов, психологов, социологов и демографов привлекает исследование условий и факторов, влияющих на духовно-нравственное становление личности волонтера. Эксперт в области волонтерского движения Л.Е. Сикорская отмечает, что необходимо уделять внимание факторам социально-психологического климата добровольческих объединений, социально-психологическим условиям их вовлечения в деятельность организаций, влиянию участия в волонтерской деятельности на профессиональное самоопределение и развитие [2].

Высочайшие уровни личности, такие как морально-нравственный стержень, гражданское самосознание, соответствие определенным ценностям образуются не только в результате культурно-исторического опыта социума, но чаще зависят от выбора самой личности, обусловленного персонально очерченным набором ведущих тенденций, которые пронзают все без исключения уровни личности [3].

По мнению профессора А.Л. Журавлева, духовно-нравственные ценности являются «стержнем» человека, который

позволяет ему в кризисных социальных условиях сохранить свою индивидуальность и целостность [4]. Результаты исследования этого ученого показали, что «ценностно-нравственный стержень человека (базовые отношения к миру и человеческому сообществу, смыслы жизни, ценностные идеалы, основные жизненные способности, жизненные принципы и притязания) выполняет функции системообразования, контроля, самозащиты, общей ориентации в жизни» [4].

Формирование ценностных ориентаций происходит в ходе усвоения социального опыта; проявляются они в целях, идеалах, убеждениях, интересах, потребностях и поведении личности. На разных этапах социализации их развитие неоднородно и неоднозначно, определяется главным образом факторами воспитания и обучения – как семейного, так и институализированного [5].

Большой вклад в изучение проблемы духовно-нравственного становления личности внесли отечественные психологи: Л.И. Акатов, К.А. Альбуханова, Л.И. Анцыферова, В.П. Зинченко, С.Г. Елизаров, Ф.Е. Василюк, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.А. Журавлева, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, В.Д. Шадриков, А.С. Чернышев и многие другие.

В настоящее время для подбора и подготовки добровольцев создаются площадки различного уровня в среде социального и образовательного сегмента экономики муниципального образования с целью формирования будущих кадровых резервов, однако при реализации данного подхода в основном используются достижения менеджмента. При этом недостаточно учитывается психологическая составляющая данного процесса. Это приводит к тому, что многие кадровые резервы являются изначально нежизнеспособными, носят исключительно декларативный характер и направлены исключительно на удовлетворение амбиций входящих в него людей [6].

Решение «кадрового вопроса» возможно с помощью молодежных обще-

ственных организаций и учебных заведений, которые являются важным ресурсом добровольческих кадров, обладающих духовно-нравственными качествами и способностями к волонтерской деятельности.

Особенностью деятельности молодежных движений является их «прозрачность», так как легко определить, кто и сколько сил вложил в работу, какой получен результат. Участие в молодежных движениях позволяет определить степень эффективности деятельности определенного кандидата на основе конкретных проектов, что позволяет отбирать перспективных молодых людей не на основании формальных и обезличенных механизмов, а на основе реальных достижений и психологических характеристик личности кандидата [7].

В молодежных общественных движениях активно происходит становление духовно-нравственных качеств личности добровольца, развиваются коммуникативные, лидерские и другие способности. Совмещение организаторских и волонтерских функций руководителя положительно влияет на совместную деятельность группы. Куратор волонтерского проекта, являющийся неформальным лидером, способен активизировать всех членов группы на решение задачи, объединить людей, распределить обязанности и координировать действия.

За счет развития духовно-нравственных качеств современный доброволец получает дополнительные возможности для того, чтобы повысить эффективность своей волонтерской деятельности.

В течение 2016–2018 гг. было проведено исследование с целью изучения особенностей волонтерства. Были использованы методики, позволяющие изучить духовно-нравственные качества волонтеров: методика «Анкета волонтера»,

карта-схема психолого-педагогической характеристики группы, методика Е. Фанталовой «Ценностные ориентации», «Тест смысложизненных ориентаций» Леонтьева Д.А.

Группы, принимавшие участие в нашем исследовании, были условно обозначены А, В, С, D:

- старшеклассники МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 10 имени Е. И. Зеленко» г. Курска от 15 до 18 лет;

- старшеклассники МБОУ «Гимназия №4» города Курска от 15 до 18 лет;

- студенты ОБПОУ «Курский педагогический колледж» (30 человек) от 17 до 30 лет;

- студенты ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» от 17 до 35 лет;

- участники проекта «Школа общественного действия» от 17 до 30 лет.

Таким образом, выборка исследования социально-психологических механизмов влияния волонтерской деятельности на развитие духовно-нравственных качеств молодежи составила 150 человек. Возраст волонтеров, принявших участие в исследовании, варьировался от 15 до 35 лет.

Метод беседы был использован при проведении второго этапа исследования для получения информации от участников об их опыте волонтерской деятельности. Респондентов просили рассказать о том, были ли они добровольцами в школьном классе, в студенческой группе, в компании сверстников, в отряде в летнем оздоровительном лагере. Молодых организаторов волонтерских движений просили указать, являлись ли они или до сих пор являются участниками каких-либо молодежных общественных объединений, например, «Комсорг», «Монолит».

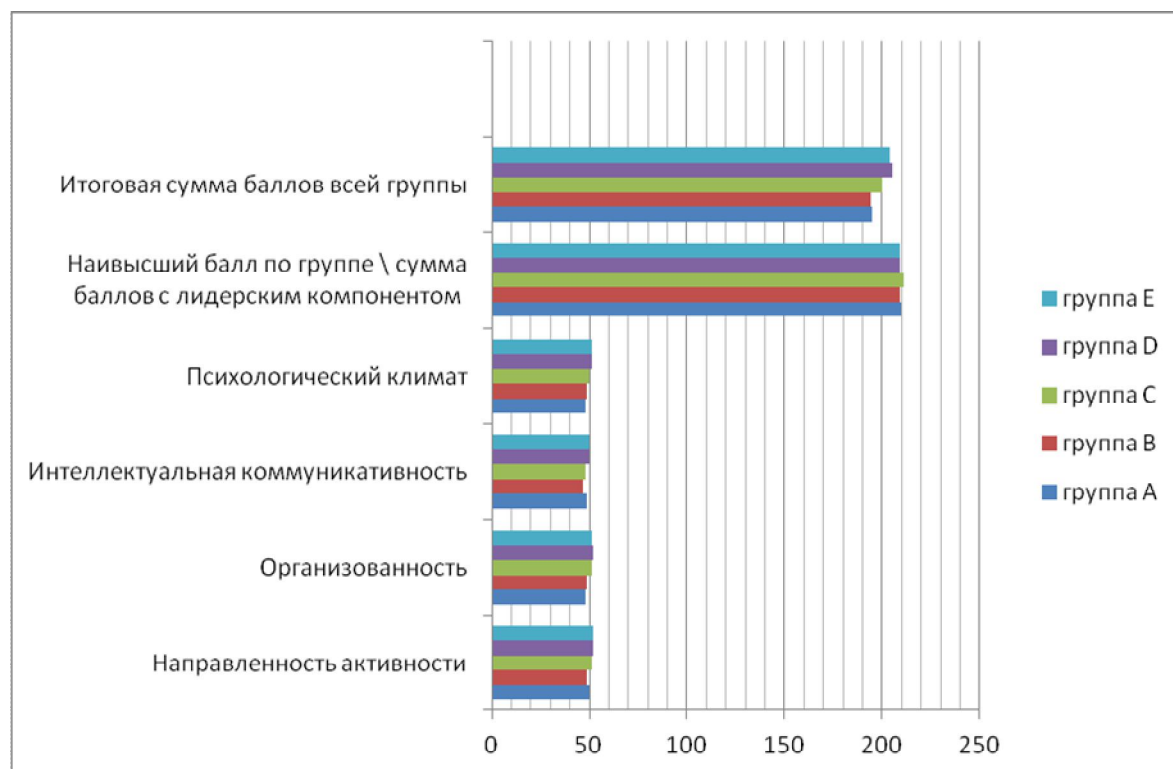


Рис. 1. Результаты изучения психолого-педагогических характеристик исследуемых групп

С помощью методики «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы» мы выявили, что группы А, В, С, D, Е имеют различные характеристики. Данные этого исследования представлены с помощью рисунка 1. Юноши и девушки группы D и Е имеют самые высокие лидерские качества, направленность активности и организованность. Эти группы имеют самый высокий уровень развития.

С помощью опросника, разработанного профессором А.С. Чернышевым, были определены критерии, по которым можно охарактеризовать и описать мироощущение и социальное самоопределение юношей и девушек [8]. Респондентам был задан вопрос: «Каким Вы себя видите через 10 лет?». Полученные данные представлены в виде пяти рисунков.

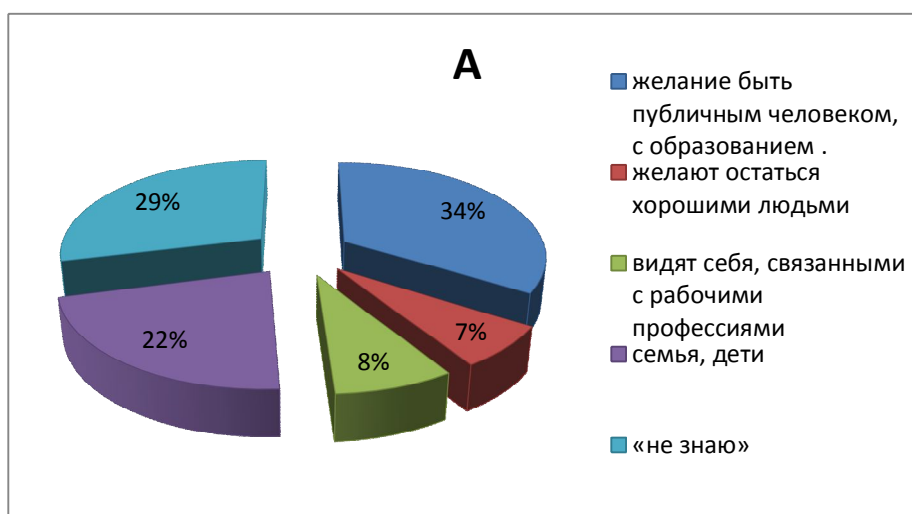


Рис. 2. Структура социального самоопределения старшекласников школы № 10 г. Курска

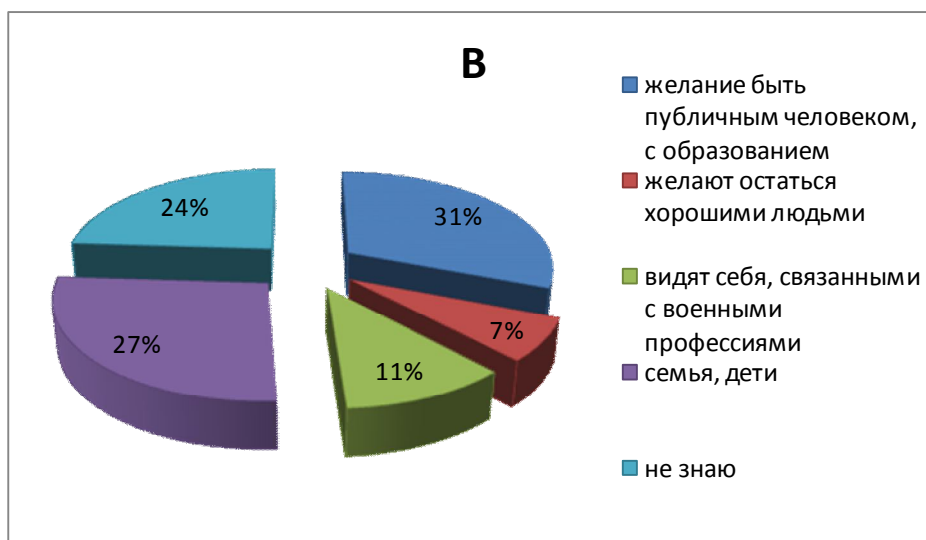


Рис. 3. Структура социального самоопределения старшеклассников гимназии № 4 г. Курска

Группы А и В имеют почти одинаковые психологические характеристики. Слабо выражено профессиональное самоопределение, небольшое число обучающихся выбрало реальную профессию, что компенсируется ярко выраженным личностным самоопределением. Боль-

шинство опрошенных (более 53%) имеет желание стать успешной, публичной личностью. Многие респонденты высказали желание иметь в будущем семью, так как все участвуют в социальных волонтерских проектах и осознают, как важно иметь семью и близких людей.

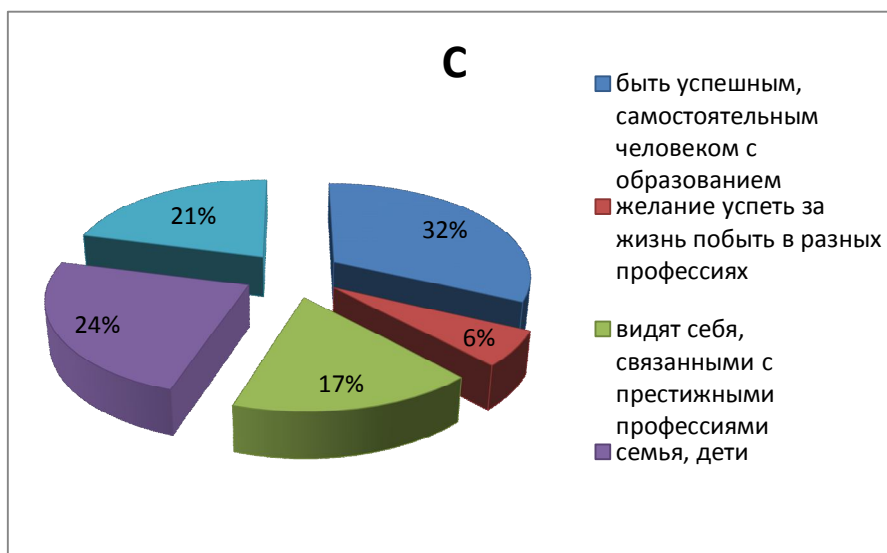


Рис. 4. Структура социального самоопределения студентов Курского педагогического колледжа

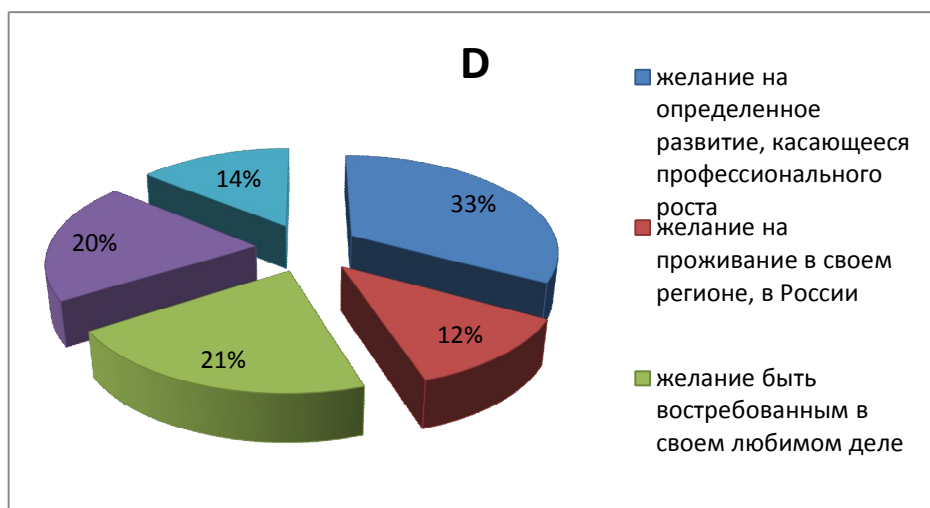


Рис. 5. Структура социального самоопределения студентов Курского государственного университета

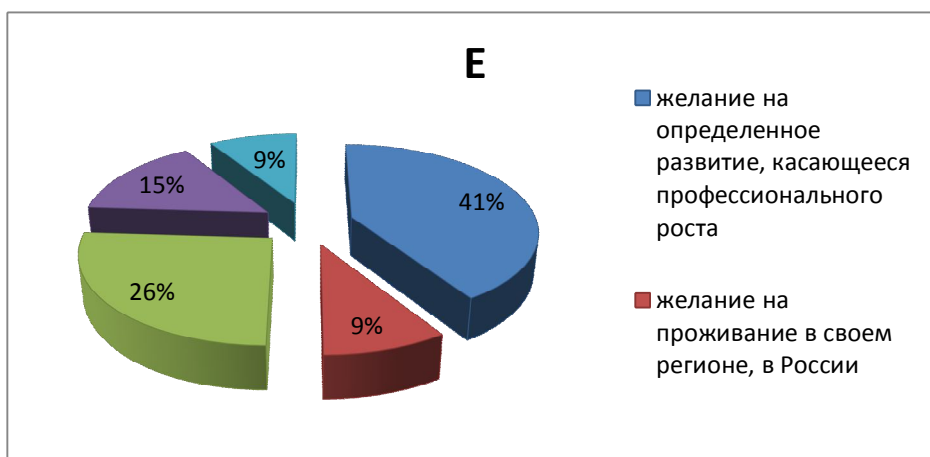


Рис. 6. Структура социального самоопределения участников проекта «Школа общественного действия»

Юноши и девушки групп С, D и E имеют ярко выраженное профессиональное самоопределение, большинство из них уже выбрало профессию. Значительное количество опрошенных (более 47%) имеет ярко выраженное личностное самоопределение, желание быть успешным в карьерном росте, в любимом деле. Многие респонденты планируют создать в будущем многодетную семью, иметь близких людей. Однако для некоторых из них семья может являться препятствием для достижения успешной реализации волонтерской деятельности, так как необходимость зарабатывать и сложности с поиском работы, сменой места жительства могут полностью изме-

нить их образ жизни. В ходе опроса респондентов было выявлено, что средства массовой информации мало уделяют внимание настоящим героям, которые могли бы формировать позитивный облик волонтеров.

В исследовании использовался праксиметрический метод, испытуемые должны были ответить на следующий вопрос: «Какие духовно-нравственные качества вы приобрели благодаря участию в волонтерской деятельности». Анализ результатов эмпирического исследования наглядно показал существенные различия между двумя группами респондентов. Корреляция для оценки различий между

двумя малыми выборками в мини-сочинении устанавливалась с помощью формулы критерия Манна – Уитни.

Обобщая результаты корреляционного анализа, следует отметить, что у респондентов групп С, D, E более выражены духовно-нравственные качества личности, чем у респондентов групп А, В. Это можно объяснить тем, что студенты имеют более богатый опыт волонтерской деятельности, сформировались жизненные ценности и установки. Социальное окружение оказывает значительное воздействие на формирование мироощущения и социальное самоопределение современной молодежи.

В результате исследования была установлена положительная связь между уровнем социально-психологической зрелости молодежной группы и успешностью волонтерской деятельности ее членов.

Сотрудники кафедры коммуникологии и психологии ЮЗГУ разработали программу развития волонтерского движения в университете и в течение многих лет организуют и проводят вместе со студентами различные благотворительные мероприятия [9]. Содержание этой программы включает в себя:

- развитие духовно-нравственных ценностей студентов (просветительские беседы со студентами, проведение семинаров, круглых столов по обсуждению актуальных проблем волонтерского движения);

- совместная работа со студенческим активом, волонтерами, кураторами (оказание психологической помощи детям-сиротам, детям из неблагополучных семей, малообеспеченным детям и подросткам, проведение психологических консультаций, развивающих занятий с детьми, подростками, тренинговых занятий, направленных на развитие коммуникативности, общительности);

- исследование актуальных молодежных проблем, ценностных и смысловых ориентаций студентов [10].

Благотворительные мероприятия в ОКУЗ «Областной специализированный дом ребенка» проводятся студентами и преподавателями ЮЗГУ несколько раз в год в виде фольклорных детских праздников, спортивных конкурсов и викторин.

В течение нескольких лет в результате внедрения программы развития волонтерского движения наблюдаются определенные позитивные изменения социально-психологической атмосферы учебных групп факультета экономики и менеджмента, механико-технологического факультета, факультета строительства и архитектуры. Происходит духовно-нравственное развитие юношей и девушек.

Список литературы

1. Волонтерское движение в России [Электронный ресурс]. URL: <http://Sbornet.ru/publics/show-7.htm> (дата обращения: 03.05.2018).
2. Сикорская Л.Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде / под ред. В.А. Ситарова. М.: Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2008. С. 212.
3. Елизаров С.Г. Духовно-нравственный потенциал развивающей социальной среды как основа формирования индивидуального и группового субъекта // Духовно-нравственные основы современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Луганск, 2015. Ч. III. С. 252.
4. Журавлев А.Л. Уровневая структура самоопределения субъекта и экономико-психологическое исследование // Психология образования: региональный опыт: материалы второй национальной научно-практической конференции общероссийской общественной организации. М., 2005. С. 334.

5. Ворошилова О.Л. Формирование школьного коллектива в ходе реализации возрастного подхода // Педагогические аспекты профессиональной подготовки кадров в новых социально-экономических условиях: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Курск, 2004. С. 81.

6. Сальников Д.И., Беляева Е.В. Роль волонтерской деятельности в формировании духовно-нравственных качеств современной молодежи // Дополнительное образование детей в России: историческое наследие и современные проблемы: материалы V междунар. научно-практической конференции, посвященной 100-летию системы дополнительного образования детей. Курск, 2018. С. 398.

7. Беляева Е.В. Чернышова О.В. Проблемы формирования духовно-нравственных ценностей и патриотизма в молодежной среде // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. №1 (18). С. 141.

8. Чернышев А.С., Форопонова О.А., Маринов Л.С. Духовно-нравственные ас-

пекты мироощущения и социального самоопределения современных российских старшеклассников // Состояние и пути воспитания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Луганск, 2015. Ч. III. С. 481.

9. Ворошилова О.Л. Грачёв Ю.Г. Инновационные подходы к подготовке специалистов в XXI веке // Ресурсы развития социально-профессиональной траектории учащейся молодежи: вызовы XXI века: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск, 2015. С. 150.

10. Чернышова О.В. Проблемы социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №1. С. 105.

Поступила в редакцию 30.04.18

UDC 316.6

E.V. Belyaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kursk State University (Kursk, Russia) (e-mail: lena-bel@yandex.ru)

D.I. Salnikov, Master of Psychological Sciences, Kursk State University (Kursk, Russia) (e-mail: en_0683@mail.ru)

O.V. Chernyshev, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: kgtup@mail.ru)

THE ROLE OF VOLUNTEER ACTIVITY IN FORMING SPIRITUAL AND MORAL QUALITY OF MODERN YOUTH

At the present time, volunteerism is an important component of a successful social development of the state, capable of supporting the solution of acute social and economic problems. Actual for the purpose of practical activity is the question of how it is necessary to create conditions for the formation of volunteers, combining both professionalism in volunteer activity, and high spiritual and moral qualities of the individual. In Russia, the history of the volunteer movement was originally associated with the activities of the Orthodox Church, later with the initiative of the first non-profit public associations (zemstvos, teachers and doctors) who did a lot for the Russian peasantry. In our country there was also the first female volunteer movement - the sisters of mercy, who during the Russo-Turkish war voluntarily went to the front to help the wounded soldiers.

A great contribution to the study of the problem of the spiritual and moral formation of the personality was made by psychologists: L.I. Akatov, K.A. Albuchanov, LI Antsyferova, V.P. Zinchenko, S.G. Elizarov, F.E. Vasyluk, M.I. Volovikova, A.L. Zhuravlev, N.A. Zhuravleva, V.P. Zinchenko, A.B. Kupreychenko, V.D. Shadrikov, A.S. Chernyshev and many others.

During 2016–2018 years a study was conducted to study the characteristics of volunteering. Employees of the Department of Communicology and Psychology of Southwest State University developed a program for the development of volunteerism at the university and for many years organized and conducted with the students various charitable events. The content of this program includes: the development of spiritual and moral values of students (educational talks with students, seminars, round tables on the actual problems of the volunteer movement); joint work with student activists, volunteers, curators (providing psychological support to orphans, children from disadvantaged families, low-income children and adolescents, psychological counseling, developing classes with children, adolescents, training sessions aimed at developing communication skills, sociability); research of actual youth problems, valuable and meaningful orientations of students.

Key words: world perception, volunteer activity, socialization, youth, joint activity.

For citation: Belyaeva E.V., Salnikov D.I., Chernyshev O.V. The role of volunteer activity in forming spiritual and moral quality of modern youth. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 138–146 (in Russ.).

References

1. Volonterskoe dvizhenie v Rossii. URL: [http:// Sbornet.ru /publics/show-7.htm](http://Sbornet.ru/publics/show-7.htm) (accessed 03.05.2018).
2. Sikorskaya L.E. Organizaciya dobrovol'cheskoj deyatel'nosti v gorodskoj srede; et by V.A. Sitarov. Moscow, 2008, pp. 212.
3. Elizarov S.G. Duhovno-nravstvennyj potencial razvivayushchej social'noj sredy kak osnova formirovaniya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta. Duhovno-nravstvennye osnovy sovremennogo obshchestva. Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Lugansk, 2015, pt. III, pp. 252.
4. Zhuravlev A.L. Urovnevaya struktura samoopredeleniya sub"ekta i ehkonomiko-psihologicheskoe issledovanie. Psihologiya obrazovaniya: regional'nyj opyt. Materialy vtoroj nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii obshcherossijskoj obshchestvennoj organizacii. Moscow, 2005, pp. 334.
5. Voroshilova O.L. Formirovanie shkol'nogo kollektiva v hode realizacii vozrastnogo podhoda. Pedagogicheskie aspekty professional'noj podgotovki kadrov v novyh social'no-ehkonomicheskikh usloviyah. Materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kursk, 2004, pp. 81.
6. Sal'nikov D.I., Belyaeva E.V. Rol' volonterskoj deyatel'nosti v formirovanii duhovno-nravstvennykh kachestv sovremennoj molodezhi. Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: istoricheskoe nasledie i sovremennye problem. Materialy V mezhdunar. nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Kursk, 2018, pp. 398.
7. Belyaeva E.V., Chernyshova O.V. Problemy formirovaniya duhovno-nravstvennykh cennostej i patriotizma v molodezhnoj srede. Izvestiya Jugo-Zapadnogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 1 (18), pp. 141.
8. Chernyshev A.S., Foroponova O.A., Marinov L.S. Duhovno-nravstvennye aspekty mirooshchushcheniya i social'nogo samoopredeleniya sovremennykh rossijskikh starsheklassnikov. Sostoyanie i puti vospitaniya. Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Lugansk, 2015, pt. III, pp. 481.
9. Voroshilova O.L. Grachyov Yu.G. Innovacionnye podhody k podgotovke specialistov v XXI veke. Resursy razvitiya social'no-professional'noj traektorii uchashchejsya molodezhi: vyzovy XXI veka. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kursk, 2015, pp. 150.
10. Chernyshova O.V. Problemy social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov k obucheniyu v vuze. Izvestiya Jugo-Zapadnogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 1, pp. 105.

УДК 37.037

Ю.В. Муханов, канд. пед. наук, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт МВД Российской Федерации им. И.Д. Путилина» (Белгород, Россия) (e-mail: muchanov555@yandex.ru)

И.И. Лопатин, преподаватель, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт МВД Российской Федерации им. И.Д. Путилина» (Белгород, Россия) (тел.(4722) 52-55-35)

Т.Ю. Копылова, канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: asd-swsu@mail.ru)

А.В. Хромова, слушатель, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт МВД Российской Федерации им. И.Д. Путилина» (Белгород, Россия) (e-mail: kangelina1990@mail.ru)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И ФИЗИЧЕСКОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

В статье рассмотрены некоторые теоретические и методологические аспекты формирования мотивации курсантов к физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию в процессе учебы в образовательных организациях МВД России. Понятие «мотивация» в физкультурно-оздоровительной деятельности определяется как осознанная причина активности человека, направленная на достижение различных целей путем привлечения к систематическим занятиям физическим воспитанием и спортом. Представлены результаты изучения мотивации курсантов к занятиям по физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию.

Определены психолого-педагогические условия, способствующие развитию мотивации обучающихся к занятиям физической культурой и спортом, и проведено исследование оценки их значимости курсантами. Наиболее значимыми для респондентов являются условия: обеспечение соответствующими материально-техническими условиями для занятий; объяснение преподавателем практического значения выполняемых упражнений; объяснение задач и техники выполнения упражнений; возможность выбора вида деятельности на занятиях; оказание преподавателем поддержки во время занятий.

Выявлены существенные различия в оценке значимости этих условий курсантами, занимающимися физической культурой и спортом регулярно и не регулярно. Для курсантов, регулярно занимающихся физкультурой и спортом, более важными являются такие условия, как подробное объяснение преподавателем задач и техники выполнения упражнений, а также объяснение практического значения выполняемых упражнений. Для курсантов, не занимающихся физкультурой и спортом регулярно, несколько более важными являются такие условия, как оказание поддержки во время занятий и учет индивидуальных особенностей обучающихся при выборе видов деятельности и сложности заданий.

Ключевые слова: мотивация, курсант, формирование, физическое воспитание, физическое самосовершенствование.

Ссылка для цитирования: Психолого-педагогические условия формирования мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к занятиям по физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию / Ю.В. Муханов, И.И. Лопатин, Т.Ю. Копылова, А.В. Хромова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 147–154.

Служба в подразделениях полиции связана с участием ее сотрудников в экстремальных ситуациях по задержанию правонарушителей, борьбой с преступностью в процессе оперативно-служебной деятельности, которая осуществляется в условиях реальной угрозы их здоровью и жизни в целом и требует высокого уровня боевой (специальной физической, огневой, морально-психологической и т.п.) подготовки. Поэтому выпускники образовательных организаций МВД России

должны уметь осуществлять защиту личной и общественной безопасности, общественного порядка, пресекать противоправные действия, умело и в соответствии Федеральным законом от 07 февраля 2011 года № 3-ФЗ «О полиции» применять физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие [1].

Способность сотрудников правоохранительных органов исполнять свои служебные обязанности зависит не только от их профессиональной подготовки,

но и требует высокого уровня физического, психического, социального и духовного здоровья. Вместе с тем в последние годы произошло снижение уровня жизни и ухудшение состояния здоровья населения, что связано прежде всего с влиянием социально-экономического кризиса, недостаточной эффективностью осуществляемых в стране реформ [2]. Исследования свидетельствуют, что у молодых людей, которые приходят на учебу в образовательные организации системы МВД России, не сформирована мотивация к самостоятельной двигательной активности. К причинам безответственного отношения к своему здоровью ученые относят: незнание особенностей собственного развития, несоблюдение здорового образа жизни, отсутствие целенаправленного семейного, дошкольного и школьного воспитания [3]. Общеобразовательные учебные заведения недостаточно уделяют внимания физическому развитию учащихся, что в целом негативно влияет на уровень физической подготовленности выпускников школ, затрудняет в период обучения в образовательной организации МВД России успешное усвоение ими рабочей программы учебной дисциплины по физической подготовке. Это создает трудности во время отбора курсантов в образовательные организации системы МВД России по медицинским показателям, и негативно влияет на качество подготовки будущих специалистов, именно поэтому проблема формирования мотивации к физическому самосовершенствованию является актуальной в настоящее время. Как указывает А. Леонтьев, именно мотивация определяет целеустремленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение конечной цели [4, с.246].

Система подготовки сотрудников полиции должна обеспечивать их тактическую, специальную физическую, морально-психологическую и интеллектуальную готовность к выполнению профессиональной деятельности. Основные

усилия по обеспечению физической подготовленности курсантов направлены на повышение уровня развития их физических качеств и формирование двигательных навыков и умений. Формирование же мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и спортом у курсантов если и осуществляется, то чаще всего стихийно, без четко определенных целей и системного подхода.

Целью физической подготовки в образовательных организациях МВД России является формирование физической готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных задач, умелому применению физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также обеспечение высокой работоспособности в процессе служебной деятельности [5]. Главной же предпосылкой достижения этой цели является опережающее формирование у курсантов мотивационно-ценностного отношения к физической подготовке, установки на здоровый образ жизни и физическое самосовершенствование, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом.

Для изучения мотивации к занятиям по физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию курсантов Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 75 курсантов 1-2 курсов факультета подготовки дознавателей. Курсантам была предложена анкета, которая позволила выявить их заинтересованность в учебных и самостоятельных занятиях по физической культуре, регулярность и мотивы посещения занятий, а также условия обучения, влияющие на повышение мотивации обучающихся. Для повышения достоверности полученных данных анкетирование курсантов носило анонимный характер.

Согласно полученным данным, на вопрос «Нравится ли Вам посещать занятия по физкультуре в вузе?», 46% опро-

шенных ответили «да» и 38% опрошенных выбрали ответ «скорее да, чем нет», 8% респондентов указали ответ «скорее нет, чем да» и еще 8 % – ответ «нет». Результаты анкетирования свидетельствуют, что подавляющее большинство опрошенных курсантов к занятиям по физической культуре в вузе относятся положительно. Однако возникает вопрос – мотивированы ли курсанты к самостоятельным регулярным занятиям? На основе полученных данных можно констатировать, что самостоятельно занимаются 64% опрошенных курсантов, из которых только 9% занимаются ежедневно, а остальные 55% – несколько раз в неделю. 36% респондентов самостоятельно занимаются редко или иногда, не систематически. Полученные результаты косвенно свидетельствуют о том, что более трети опрошенных не имеют достаточной мотивации к самостоятельным регулярным занятиям физической культурой, а, следовательно, эту мотивацию необходимо развивать. В то же время, положительное отношение большинства обучающихся к занятиям по физической культуре в вузе следует использовать для реализации данной задачи, создавая на занятиях условия, способствующие развитию у курсантов внутренней мотивации к физическому самосовершенствованию.

Проблема развития мотивации обучающихся в процессе осуществления образовательной деятельности относится к наиболее актуальным вопросам в современной психолого-педагогической науке. В контексте рассматриваемой проблемы «мотивация» определяется как осознанная причина активности человека, направленной на достижение различных целей путем привлечения к систематическим занятиям физической культурой и спортом [6].

В содержание мотивационной сферы входят следующие компоненты, на формирование которых должна быть направлена деятельность педагогов:

- активное положительное эмоциональное отношение к физической подго-

товке, сформированность потребности в ней, система знаний, интересов, мотивов и убеждений, направленных на овладение ее ценностями;

- осознание курсантом ценности двигательной активности, систематических занятий физическими упражнениями;

- потребность в здоровом образе жизни и профессиональном долголетии;

- направленность на создание условий для дальнейшего физического развития с использованием инноваций в оздоровительной физической культуре и создание условий для их реализации;

- направленность на овладение эффективными физкультурно-оздоровительными технологиями и внедрение их в профессиональную деятельность.

Цель физической подготовки является исходным компонентом, который обуславливает функционирование педагогического процесса в образовательной организации в рамках педагогической системы. К тому же следует иметь в виду, что цель является отражением заказа общества в подготовке специалиста.

Этап постановки цели является первым и наиболее важным этапом проектирования технологии физического воспитания. Содержание цели формируется на основе, полученной в процессе педагогического моделирования модели специалиста (доли физического воспитания в его всестороннем развитии). От верного формулирования цели физической подготовки зависит результативность учебного процесса. Под результативностью в этом случае следует рассматривать степень достижения курсантом социально значимых дидактических целей, видоизмененных в систему критериев, соответствующих специфике учебных занятий по физической подготовке. Поэтому можно констатировать, что цель физического воспитания является одним из элементов мотивации и активизации будущего офицера к жизнеспособности и профессиональной деятельности.

Важными условиями эффективной формулировки цели являются ее полнота

и ориентирование курсантов на развитие потребности в получении знаний, умений и навыков, направленных на физическое самосовершенствование. В учебном процессе по физическому воспитанию цель должна ставиться на весь период обучения и перспективу к предстоящей оперативно-служебной деятельности. При этом необходимо, чтобы конкретизация оперативных и тактических целей и задач осуществлялась педагогом на основе данных регулярной психолого-педагогической диагностики индивидуальных достижений и мотивации курсантов.

Анализ научной литературы показывает, что мотивация может рассматриваться как совокупность факторов или мотивов, побуждающих личность к активности [7; 8]. Для достижения цели физической подготовки необходимо вооружить курсанта целым арсеналом мотивов и интересов к средствам физического воспитания, развить потребность в двигательной активности, создать для этого благоприятные условия. Определив основные мотивы, побуждающие курсантов к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и физическим самосовершенствованием, можно экспериментально оценить их рейтинговую значимость в общей иерархии. В основе мотивации к занятиям физической культурой и физическим самосовершенствованием могут быть учебные мотивы (повысить успеваемость, выполнять нормативы по физической подготовке, испытывать интерес к познанию нового), мотивы профессиональной деятельности (развитие физических качеств, выполнение боевых приемов борьбы, формирование строевой выправки, достижение профессионального долголетия), мотивы личностного роста (эффективная организация собственной жизни, формирование красивого тела, развитие волевых качеств). Исследования показывают, что доминирующими мотивами курсантов в данном случае чаще всего являются: улучшение состояния здоровья, развитие физических качеств, совершенствование

техники выполнения боевых приемов борьбы и профессиональное долголетие [6].

В повышении образовательного уровня курсантов и слушателей можно выделить два подхода. Первый – информационный, в соответствии с которым преподаватель сообщает и обязывает курсанта запомнить сведения, которые необходимы для выполнения теоретических требований рабочей программы учебной дисциплины. Второй подход – развивающий, суть его заключается в постановке условий, которые вызвали бы внутреннюю потребность в получении необходимых знаний, активизировали стремление добывать их всеми возможными средствами. Задача преподавателя на данном этапе заключается в целенаправленном управлении самостоятельной познавательной деятельностью курсанта, направленной на формирование способности к физическому развитию и самосовершенствованию, на укрепление здоровья, восстановление работоспособности, развитие духовной направленности личности и т.п.

Согласно полученным данным [6], процесс формирования потребности в физическом самосовершенствовании у курсантов образовательных организаций МВД России становится эффективным, если:

- его цели соотносятся с системой потребностей и мотивов учебной и служебной деятельности курсантов, ценностей и смыслов их жизнедеятельности в целом;

- определены и осознанно приняты курсантами ценностные основы физического саморазвития, социальные и личные мотивы, критерии и способы физического самосовершенствования;

- развивающая работа, направленная на формирование у курсантов потребности в физическом самосовершенствовании, взаимосвязана с содержанием гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, формирующих мировоззренческие основы самосовершенствования;

– руководители факультетов, курсов и преподаватели физической подготовки владеют современными методами управления процессами самосовершенствования и развития физического потенциала курсантов;

– используется рейтинговая технология оценки физической подготовленности курсантов с учетом показателей здорового образа жизни и их отношения к физическому развитию;

– применяется систематический контроль уровня теоретической и практической физической подготовленности курсантов и слушателей

На основе анализа научной литературы нами был выделен ряд психолого-педагогических условий, которые могут

способствовать формированию внутренней мотивации обучающихся к занятиям физической культурой и спортом [7; 8; 9; 10]. Затем курсантам было предложено оценить значимость данных условий обучения с точки зрения их влияния на повышение их интереса к занятиям. Оценка производилась по 10-балльной шкале, где 10 баллов – это максимальная значимость, а 1 балл – минимальная). Полученные оценки мы интерпретировали следующим образом: 9-10 баллов – высокая значимость показателя для респондента, 7-8 баллов – значимость выше среднего, 5-6 баллов – средняя значимость, 3-4 балла – значимость ниже среднего, 1-2 балла – низкая. Представим полученные данные с помощью таблицы.

Оценка курсантами значимости психолого-педагогических условий обучения для повышения мотивации к занятиям физической культурой и спортом (количество курсантов представлено в %)

№ п/п	Психолого-педагогические условия обучения	Оценка значимости условий				
		высокая	выше среднего	средняя	ниже среднего	низкая
1	Преподаватель оказывает поддержку во время занятий (хвалит, внушает уверенность, помогает при возникновении трудностей)	56	22	14	5	3
2	Преподаватель проявляет требовательность, добивается результатов	30	39	18	10	3
3	Преподаватель подробно объясняет задачи и технику выполнения упражнений	65	14	17	4	-
4	Преподаватель находит возможность индивидуально поработать с обучающимися во время занятия	26	30	23	4	17
5	Преподаватель объясняет практическое значение выполняемых упражнений (в каких профессиональных и жизненных ситуациях они полезны)	69	15	8	5	3

Окончание табл.

№ п/п	Психолого-педагогические условия обучения	Оценка значимости условий				
		высокая	выше среднего	средняя	ниже среднего	низкая
6	Есть возможность выбирать виды деятельности на заня- тиях	59	9	8	9	15
7	На занятиях активно исполь- зуются игровые, соревнова- тельные виды деятельности	47	26	29	4	-
8	Преподаватель учитывает индивидуальные особенно- сти студентов при выборе видов деятельности и слож- ности заданий	48	22	24	3	3
9	Обеспечены соответствую- щие материально- технические условия для за- нятий	78	17	5	-	-

Полученные результаты свидетельствуют, что все представленные психолого-педагогические условия обучения подавляющее большинство курсантов оценивают как значимые (уровни высокий и выше среднего) с точки зрения повышения их мотивации к занятиям физкультурой и спортом. При этом наибольшую значимость для опрошенных имеют такие условия, как: обеспечение соответствующими материально-техническими условиями для занятий; объяснение преподавателем практического значения выполняемых упражнений; объяснение задач и техники выполнения упражнений; возможность выбора вида деятельности на занятиях; оказание преподавателем поддержки во время занятий.

Анализ оценки значимости психолого-педагогических условий обучения курсантами, занимающимися физкультурой и спортом самостоятельно и регулярно (ежедневно или несколько раз в неделю) и не занимающихся или занимающихся не систематически (редко или иногда) показал следующее. Для курсантов первой группы более важными являются такие условия, как подробное объяснение преподавателем задач и техники

выполнения упражнений, а также объяснение практического значения выполняемых упражнений (полученные различия являются статистически значимыми, $p < 0,05$). Для курсантов второй группы несколько более важными являются такие условия, как оказание поддержки во время занятий и учет индивидуальных особенностей обучающихся при выборе видов деятельности и сложности заданий.

Анализ вышеизложенного позволяет сделать следующие выводы. Формирование мотивации к занятиям по физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию должно осуществляться с опорой на доминирующие мотивы обучающихся, мотивы учебной и служебной деятельности, личностного роста, с учетом результатов диагностики возможностей и достижений курсантов. Эффективное формирование мотивации к занятиям по физическому воспитанию и физическому самосовершенствованию предполагает целенаправленное создание в образовательном учреждении психолого-педагогических условий для развития внутренних побуждений обучающихся к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом. Регулярно и не ре-

гулярно занимающиеся физкультурой и спортом курсанты по разному оценивают значимость этих условий. Для внутренне мотивированных к занятиям курсантов большое значение имеет подробное объяснение на занятиях задач и техники выполнения упражнений, возможности их практического применения. Недостаточно мотивированные к занятиям обучающиеся ценят оказание преподавателем поддержки во время занятий и учет их индивидуальных особенностей при выборе видов деятельности и сложности заданий.

Список литературы

1. О полиции: федер. закон № 3-ФЗ от 07 февр. 2011 г. // Собрание законодательства РФ. 2011. № 7. Ст. 900.
2. Хвыля-Олинтер Н.А. Мониторинг здоровья россиян или как нас лечат чиновники?: [Электронный ресурс] / Центр Сулакшина (центр научной политической мысли и идеологии). URL: <http://rusrand.ru/analytics/monitoring-zdorovya-rossiyan-ili-kogo-lechat-hinovniki>. (дата обращения: 15.03.2018).
3. Багрянцев О.В. Формирование валеологической культуры будущих офицеров: [Электронный ресурс] / Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <http://cyberleninka.ru>. (дата обращения: 15.03.2018).
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Педагогика, 1971. 279 с.
5. Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]: приказ МВД России № 450 от 01.07.2017 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mvd-rossii-ot-0107-2017-n-450-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 15.03.2018).
6. Муханов Ю.В. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании у курсантов образовательных организаций МВД России: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 177 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
9. Бакин А.В. Мотивация к учебной деятельности и результативность физической подготовки у курсантов образовательных учреждений МВД России: практические рекомендации. Омск: Омская академия МВД России, 2006. 17 с.
10. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.

Поступила в редакцию 06.06.18

UDC 37.037

Y.V. Mukhanov, Candidate of Pedagogical Sciences, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin (Belgorod, Russia) (e-mail: muchanov555@yandex.ru)

I.I. Lopatin, Lecturer, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin (Belgorod, Russia) (phone: (4722) 52-55-35)

T.Y. Kopylova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: asd-swsu@mail.ru)

A.V. Khromova, Student, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin (Belgorod, Russia) (e-mail: kangelina1990@mail.ru)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MOTIVATION OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MOI OF RUSSIA FOR CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION AND PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT

The article deals with some theoretical and methodological aspects of the formation of students' motivation to physical education and physical self-improvement in the process of studying in educational institutions of the Ministry

of internal Affairs of Russia. The concept of "motivation" in physical culture and health activities is defined as a conscious cause of human activity, aimed at achieving different goals by engaging in systematic physical education and sports. The results of studying the students' motivation for physical education and physical self-improvement are presented.

Psychological and pedagogical conditions promoting development of motivation of students to physical culture and sports are defined, and research of an assessment of their importance by cadets is carried out. The most significant conditions for the respondents are: providing appropriate material and technical conditions for the classes; explanation of the practical value of the exercises performed by the teacher; explanation of tasks and techniques of exercises; the ability to choose the type of activity in the classroom; providing support to the teacher during the classes.

Significant differences in the assessment of the importance of these conditions by cadets engaged in physical culture and sports regularly and not regularly are revealed. For cadets who regularly engage in physical education and sports, more important are conditions such as a detailed explanation of the teacher tasks and techniques of exercises, as well as an explanation of the practical value of the exercises performed. For cadets who do not regularly engage in physical education and sports, more important are conditions such as support during classes and taking into account the individual characteristics of students when choosing activities and complexity of tasks.

Key words: *motivation, cadet, formation, physical education, physical self-improvement.*

For citation: Mukhanov Y.V., Lopatin I.I., Kopylova T.Y., Khromova A.V. Psychological and pedagogical conditions of formation of motivation of cadets of educational institutions of the MOI of Russia for classes in physical education and physical self-improvement. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 147–154 (in Russ.).

References

1. O policii. Feder. zakon № 3-FZ ot 07 fevr. 2011 g. Sbranie zakonodatel'stva RF, 2011, no. 7, st. 900.

2. Hvylya-Olinter N.A. Monitoring zdorov'ya rossiyan ili kak nas lechat chinovniki? Centr Sulakshina (centr nauchnoj politicheskoy mysli i ideologii). URL: <http://rusrand.ru/analytics/monitoring-zdorovya-rossiyan-ili-kogo-lechat-hinovniki> (accessed 15.03.2018).

3. Bagryancev O.V. Formirovanie va-leologicheskoy kul'tury budushchih oficerov. Nauchnaya ehlektronnaya biblioteka «Kiberleninka». URL: <http://cyberleninka.ru> (accessed 15.03.2018).

4. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, ehmocii. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 279 p.

5. Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizacii fizicheskoy podgotovki v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Prikaz MVD Rossii № 450 ot 01.07.2017 Zakony,

kodeksy i normativno-pravovye akty Rossijskoj Federacii. URL: <http://legallacts.ru/doc/prikaz-mvd-rossii-ot-01072017-n-450-ob-utverzhdenii/> (accessed 15.03.2018).

6. Muhanov Yu.V. Formirovanie potrebnosti v fizicheskom samosovershenstvovanii u kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. Diss. kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2015. 177 p.

7. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. S.-Peterburgs, Piter Publ., 2002. 512 p.

8. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya. Kn. dlya uchitelya. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 192 p.

9. Bakin A.V. Motivaciya k uchebnoj deyatel'nosti i rezul'tativnost' fizicheskoy podgotovki u kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. Prakticheskie rekomendacii. Omsk, Omskaya akademiya MVD Rossii Publ., 2006. 17 p.

10. Vilyunas V.K. Psihologiya razvitiya motivacii. S.-Peterburgs, Rech' Publ., 2006. 458 p.

УДК 378.1

Т.Ю. Копылова, канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: asd-swsu@mail.ru)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматриваются особенности проявления и развития психической саморегуляции студентов 1 курса, обучающихся по специальностям в сфере государственной службы. Проведено исследование психической устойчивости и способности к самоуправлению обучающихся, их удовлетворенности своими эмоциями и поведением в различных жизненных и учебных ситуациях.

Установлено, что более половины опрошенных имеют значительные трудности при осуществлении эмоционально-волевой саморегуляции. При этом наибольшую трудность вызывают у студентов такие жизненные и учебные ситуации, как подготовка и сдача экзамена, написание и сдача контрольной (курсовой) работы, принятие ответственного решения. По отношению к большинству представленных ситуаций достаточно большое количество респондентов констатируют наличие неудовлетворенности своими эмоциями и действиями. Жизненными и учебными ситуациями, вызывающими неудовлетворение у наибольшего количества опрошенных, являются: получение низкой оценки за сделанную работу или ответ на занятии; невозможность по каким-либо причинам справиться с учебным заданием; невозможность достичь желаемого. Многие студенты указывают на неудовлетворенность своими эмоциональными реакциями в ситуациях проблемного общения (игнорирования, иронии, критики, вины), сдачи контрольной работы или экзамена, необходимости произвольного изменения психофизиологического состояния (тону-са, настроения). Более четверти респондентов демонстрируют уровни низкий и ниже среднего в развитии способностей, входящих в структуру способности к самоуправлению: анализу противоречий, целеполаганию, планированию, разработке критериев оценки, коррекции. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития у студентов способности к самоуправлению как осознанной саморегуляции. Разработан ряд рекомендаций по развитию у обучающихся способности к самоуправлению в условиях обучения в вузе.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, способность к самоуправлению, развитие.

Ссылка для цитирования: Копылова Т.Ю. Особенности развития психической саморегуляции студентов, осваивающих специальности в сфере государственной службы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 155–162.

В современных условиях становится чрезвычайно актуальным развитие у человека способности к осознанной психической саморегуляции, поскольку именно этот психический феномен в напряженных и постоянно меняющихся условиях жизни и деятельности обеспечивает социально-психологическую адаптацию, самореализацию, профессиональную и жизненную успешность личности. Развитие данной способности происходит в течение всей жизни, в то же время период обучения в вузе является важнейшим этапом ее становления, связанным с формированием человека как специалиста, профессионала в своем виде деятельности [1; 2].

Особенно важно развитие психической саморегуляции у профессионалов в сфере государственной службы, так как осуществление профессиональной деятельности в этой сфере связано с высокой ответственностью за принимаемые решения. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по соответствующим специальностям содержат требования по формированию у обучающихся таких общекультурных компетенций, как способность к самоорганизации, готовность действовать в нестандартных ситуациях («Таможенное дело») [3], способность проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитив-

ной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психологического состояния («Правовое обеспечение национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность») [4; 5].

Исследованию различных аспектов развития способности к осознанной саморегуляции в студенческом возрасте посвящены работы Андреева В.И. [6], Вагаповой Н.А. [7], Габдреевой Г.Ш. [2], Попова Л.М. [8] и других. В то же время, специфика развития психической саморегуляции у студентов – будущих профессионалов в сфере государственной службы, изучена недостаточно.

Определяя типичные проявления общей способности к саморегуляции, выступающие ее существенными, закономерно сочетающимися признаками, О.А. Конопкин указывает, что общая способность к саморегуляции проявляется в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности, выражаясь внешне в успешном решении нестандартных задач и преодолении нетипичных ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении поставленной цели. По мнению исследователя, внутренне саморегуляция характеризуется, прежде всего, осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее цели, условий, способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов и др. При этом осознанно учитываются как объективные внешние условия деятельности, так и собственные субъективные возможности. Высокая устойчивость осознанно и эмоционально принятой цели определяет мотивированность всех этапов деятельности и достижение ее конечного результата. Необходимость прямых волевых усилий снижена. Человек испытывает уверенность в

своих возможностях и достижении успеха [9].

В исследовании принимали участие 200 студентов 1 курса Юго-Западного государственного университета, обучающихся по специальностям «Таможенное дело», «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность». Исследование проводилось анонимно в конце учебного года, то есть в период, когда адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе была завершена. Использовались такие психодиагностические методики, как многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, опросник «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, а также разработанная автором анкета для исследования субъективного восприятия личностью жизненных ситуаций и своего поведения в них.

Проведенное нами исследование показало, что 31 % опрошенных студентов проявляют средний уровень развития поведенческой регуляции, 8% – высокий уровень, и 61% – демонстрируют низкий уровень поведенческой регуляции. Полученные данные свидетельствуют о том, что почти две трети студентов 1 курса, обучающихся по специальностям «Таможенное дело», «Правовые основы национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность», имеют серьезные трудности при осуществлении эмоционально-волевой саморегуляции, что негативно сказывается на общем уровне их социально-психологической адаптации.

Поведение человека осуществляется не само по себе, а в неразрывной связи с жизненной ситуацией, в которой он находится. Фактически жизнедеятельность человека реализуется через совокупность его жизненных ситуаций [10]. В связи с этим нам представлялось целесообразным исследовать восприятие сту-

дентами различных жизненных ситуаций, в той или иной степени требующих от них осознанного управления собственным поведением. Изучались три параметра восприятия студентами ситуаций и себя в них: субъективная трудность ситуаций, а также удовлетворенность респондентов своими эмоциями и действиями в данных ситуациях. Участникам исследования предлагалось оценить данные характеристики по отношению к 20 различным ситуациям (см. табл. 1): связанным с учебной или внеучебной деятельностью (1-5), общением (6-15), общими вопро-

ми регуляции поведения и деятельности (16-20).

В таблице 1, приведено количество студентов, отметивших высокую степень трудности указанных ситуаций (фактически их стрессогенность), а также неудовлетворенность своими эмоциями и поведением в них. Низкая удовлетворенность опрошенных своими эмоциями и действиями указывает на неэффективность саморегуляции в данных ситуациях, поскольку является признаком несоответствия между желаемым (идеальным) и реальным результатом.

Таблица 1

Восприятие различных жизненных ситуаций и себя
в них студентами-первокурсниками (в %)

№	Жизненная ситуация	Ситуация оценивается как трудная	Неудовл. своими эмоциями в ситуации	Неудовл. своими действиями в ситуации
1	Написание и сдача контрольной (курсовой) работы	22	29	26
2	Невозможность по каким-либо причинам справиться с учебным заданием	11	49	46
3	Получение низкой оценки за сделанную работу (ответ на занятии)	13	62	60
4	Подготовка и сдача экзамена	24	31	18
5	Участие в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	11	7	5
6	Необходимость участвовать в дискуссии, доказывать свою точку зрения и убеждать	7	9	18
7	Необходимость взять на себя функции лидера в малой группе (организовать других)	11	9	9
8	Знакомство и общение с новыми, незнакомыми людьми	11	20	18

Окончание табл. 1

№	Жизненная ситуация	Ситуация оценивается как трудная	Неудовл. своими эмоциями в ситуации	Неудовл. своими действиями в ситуации
9	Общение с вышестоящим лицом или человеком, от которого вы зависимы	7	11	7
10	На вас не обращают внимания	9	38	26
11	Над вами иронизируют или подшучивают	11	47	42
12	С вами не согласны, противоречат вам	7	29	26
13	Вас критикуют, в чем-то упрекают или обвиняют	5	42	37
14	Вам необходимо выразить свое несогласие или протест	9	22	20
15	Вы совершили ошибку или провинились перед кем-то	9	42	44
16	Необходимость многое успеть в условиях нехватки времени	13	35	22
17	Необходимость заниматься делами, когда вы устали или не выспались	7	42	30
18	Плохое настроение, не соответствующее деятельности	7	44	37
19	Принятие ответственного решения	20	4	7
20	Не удается достичь желаемого	15	46	46

Анализ полученных данных показывает, что наибольшую трудность вызывают у студентов такие ситуации, как подготовка и сдача экзамена (почти четверть опрошенных студентов), написание и сдача контрольной (курсовой) работы (22% студентов), принятие ответственного решения (20% студентов). Другие ситуации признают субъективно трудными существенно меньшее количество опро-

шенных (от 5 до 15%). В то же время, по отношению к большинству представленных ситуаций достаточно большое количество респондентов констатируют наличие неудовлетворенности своими эмоциями и действиями. Жизненными ситуациями, вызывающими неудовлетворение у наибольшего количества опрошенных, являются: получение низкой оценки за сделанную работу, ответ на занятии (по-

чти две трети студентов); невозможность по каким-либо причинам справиться с учебным заданием (почти половина опрошенных); не удастся достичь желаемого (почти половина опрошенных). Неудовлетворенность своим эмоциональным реагированием у многих студентов (от 26% до 47%) вызывают ситуации проблемного общения (игнорирования, иронии, критики, вины), сдачи контрольной работы или экзамена, необходимости произвольного изменения психофизиологического состояния (тонуса, настроения).

Умение произвольно и эффективно регулировать свое психофизиологическое состояние и действия зависит от развития способности к самоуправлению. Н.М. Пейсахов определяет самоуправление как одну из форм психической активности человека, как изменение поведения, в котором цель ставит сам субъект самоуправления

в соответствии с собственными ценностями и планами. Общая способность к самоуправлению включает в себя способности: к анализу противоречий, прогнозированию, целеполаганию, планированию, разработке критериев оценки, принятию решений, самоконтролю, коррекции [11; 12].

Рассмотрим проявление способности к самоуправлению у студентов 1 курса, обучающихся по специальностям в сфере государственной службы с помощью таблицы. Способности, входящие в структуру способности к самоуправлению, обозначены в таблице 2 номерами: 1 – к анализу противоречий, 2 – к прогнозированию, 3 – к целеполаганию, 4 – к планированию, 5 – к разработке критериев оценки, 6 – к принятию решений, 7 – к самоконтролю, 8 – к коррекции; номером 9 в таблице обозначена общая способность к самоуправлению.

Таблица 2

Развитие способности к самоуправлению и ее показателей
у студентов-первокурсников (в %)

Показатели Уровни	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Низкий	2	8	11	17	7	6	11	12	0
Ниже среднего	25	11	17	29	22	16	12	21	21
Средний	38	51	54	47	50	43	48	58	40
Выше среднего	24	23	10	4	14	22	27	3	18
Высокий	11	7	8	3	7	13	2	6	4

Согласно полученным данным, у ряда опрошенных студентов выявлен низкий уровень развития отдельных способностей, входящих в структуру общей способности к самоуправлению. Низкий уровень способности к планированию демонстрируют 17% респондентов. Уровень ниже среднего отмечается: в разви-

тии способности к планированию у 29% опрошенных, способности к анализу противоречий – у 25% студентов, способности к выработке критериев оценки качества – у 22% респондентов, способности к коррекции – у 21% студентов. Уровни выше среднего и высокий в большей степени проявляются в развитии способно-

стей к анализу противоречий (35% опрошенных), прогнозированию (30%), принятию решений (35%), самоконтролю (29%). 21% студентов демонстрируют уровень развития общей способности к самоуправлению ниже среднего.

Итак, проведенное нами исследование показало, что более половины (61%) опрошенных студентов-первокурсников, обучающихся по специальностям «Таможенное дело», «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность», демонстрируют уровень поведенческой регуляции ниже среднего. Существует широкий круг значимых жизненных ситуаций, связанных с осуществлением деятельности и общением, в которых студенты испытывают неудовлетворение своим эмоциональным состоянием и действиями. 21% студентов демонстрируют уровень развития общей способности к самоуправлению ниже среднего. По отдельным способностям, входящим в структуру способности к самоуправлению, количество студентов, демонстрирующих уровни низкий и ниже среднего, составляет от 19 до 46%. Полученные данные свидетельствуют о том, что необходимо целенаправленное развитие у студентов способности к самоуправлению как осознанной саморегуляции.

У студентов данных специальностей на первом курсе предусмотрена такая дисциплина, как «Психология» («Правовое обеспечение национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность») или «Психология и педагогика» («Таможенное дело»). В связи с ограниченным объемом часов, предусмотренных на данную дисциплину, важно, чтобы каждое семинарское занятие имело практико-ориентированный характер и включало в себя вопросы или задания, посвященные различным аспектам психической саморегуляции личности. Так,

на занятиях по темам «Мотивация личности», «Эмоционально-волевая сфера психики», «Познавательные психические процессы» используются тренинговые упражнения, направленные на развитие способности к самомотивации, целеполаганию, эмоционально-волевой регуляции, регуляции мыслительной деятельности. Важным условием поддержания у студентов интереса к изучаемому материалу является разнообразие используемых форм тренинговой работы, поэтому в процессе проведения занятий применяются: групповые дискуссии, мозговой штурм, групповые творческие задания, деловые и ролевые игры, психотехнические упражнения. Студенты знакомятся с основными принципами и методами психической саморегуляции. При изучении темы «Психика и ее свойства» обсуждаются проблемы осознания психологических защит и способы конструктивного взаимодействия с бессознательным, при рассмотрении темы «Психология личности и ее жизненный путь» студенты знакомятся с путями формирования позитивной Я-концепции и установок самоактуализирующейся личности, со своими сильными и слабыми сторонами, при изучении тем «Индивидуальное в психике человека» и «Психология поведения и деятельности» обсуждаются проблемы саморазвития, формирования полезных привычек, умений и навыков. Включенность студентов в работу, несомненно, зависит и от создания преподавателем атмосферы принятия и доверия, которая стимулирует «включенность» и заинтересованность обучающихся. Кроме того, эффективному развитию способности к осознанной саморегуляции у студентов может способствовать включение в программу обучения практикоориентированных дисциплин или спецкурсов соответствующей направленности.

Список литературы

1. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

2. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1990. 197 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.02 Таможенное дело (уровень специалитета): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2015 г. N 850 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2015.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2016 г. N 1614 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2016.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета): утвержден приказом Ми-

нистерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2016 г. N 1424 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2016.

6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. 317 с.

7. Вагапова Н.А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1998. 213 с.

8. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. 240 с.

9. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.

10. Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 485 с.

11. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. 235 с.

12. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология (научные основы). Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. 121 с.

Поступила в редакцию 06.06.18

UDC 378.1

T.Y. Kopylova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: asd-swsu@mail.ru)

FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE PSYCHIC SELF-REGULATION OF STUDENTS MASTERING A SPECIALTYS IN THE FIELD OF PUBLIC SERVICE

The article deals with the features of manifestation and development of mental self-regulation of 1st year students studying in the field of public service. Psychic stability and ability to self-management of students, their satisfaction with their emotions and behavior in various life and educational situations are investigated.

It was found that more than half of the respondents have significant difficulties in the implementation of emotional and volitional self-regulation. The greatest difficulty cause students life and learning situations in preparation for

the exam and the answer in the exam, writing and delivery of the control (course) work, the adoption of responsible decisions. In relation to most of the situations presented, a large number of respondents state the presence of dissatisfaction with their emotions and actions. Life and learning situations that cause dissatisfaction with the largest number of respondents are: getting a low score for the work done or the answer to the lesson; inability for any reason to cope with the learning task; inability to achieve the desired. Many students point to dissatisfaction with their emotional reactions in situations of problem communication (ignoring, irony, criticism, guilt), passing a test or exam, the need for an arbitrary change in psychophysiological condition (tone, mood). More than a quarter of the respondents demonstrate low and below average levels in the development of abilities included in the structure of the ability to self-government: analysis of contradictions, goal setting, planning, development of evaluation criteria, correction. The results of the study indicate the need for purposeful development of students' ability to self-government as a conscious self-regulation. A number of recommendations for the development of students' ability to self-government in terms of training in high school.

Key words: *mental self-regulation, ability to self-government, development.*

For citation: Kopylova T.Y. Features of development of the psychic self-regulation of students mastering a specialty in the field of public service. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 155–162 (in Russ.).

References

1. Mislavskij Yu.A. Samoregulyaciya i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozraste. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 152 p.
2. Gabdreeva G.Sh. Formirovanie sposobnosti k samoupravleniyu psichiche-skim sostoyaniem u studentov s vysokim urovnem trevozhnosti. Diss. kand. psihol. nauk. Kazan', 1990. 197 p.
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 38.05.02 Tamozhennoe delo (uroven' specialiteta). Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moscow, 2015.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti (uroven' specialiteta). Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moscow, 2016.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.02 Pravoohranitel'naya deyatel'nost' (uroven' specialiteta). Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moscow, 2016.
6. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovacionnyj kurs. Kazan', 1998. 317 p.
7. Vagapova N.A. Strukturnye osobennosti psihologicheskogo mekhanizma samoupravleniya. Diss. kand. psihol. nauk. Kazan', 1998. 213 p.
8. Popov L.M. Psihologiya samodeyatelnogo tvorchestva studentov. Kazan', 1990. 240 p.
9. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyacii kak faktor sub'ektnogo razvitiya. Voprosy psihologii, 2004, no. 2, pp. 128-135.
10. Korzhova E.Yu. Psihologicheskoe poznanie cheloveka kak sub'ekta zhiznedejatelnosti. Diss. d-ra psihol. nauk. S.-Peterburgs, 2001. 485 p.
11. Pejsahov N.M. Zakonomernosti dinamiki psihicheskikh yavlenij. Kazan', 1991. 235 p.
12. Pejsahov N.M., Shevcov M.N. Prakticheskaya psihologiya (nauchnye osnovy). Kazan', 1991. 121 p.

УДК 159.9:618.177

И.Н. Земзюлина, канд. психол. наук, доцент, КГМУ (Курск, Россия)
(e-mail: irina-zemnic@yandex.ru)

А.И. Блюм, канд. психол. наук, доцент, КГМУ (Курск, Россия) (e-mail: irina-zemnic@yandex.ru)

Е.Д. Тюнина, акушер-гинеколог ОБУЗ КГБ № 1 им. Н.С. Короткова (Курск, Россия)
(e-mail: irina-zemnic@yandex.ru)

Н.В. Забелина, канд. социол. наук, КГМУ (Курск, Россия) (e-mail: irina-zemnic@yandex.ru)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЕСПЛОДИЯ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Данная работа посвящена исследованию психологических факторов, механизмов и закономерностей психологического бесплодия. Выявлено, что нарушения репродуктивной функции у женщин и у мужчин могут возникать как следствие психологических причин. При этом роль факторов психологического бесплодия играют, в основном, особенности воспитания и условия развития личности в раннем детстве. В исследовании представлен психодиагностический метод исследования психологического бесплодия в супружеской паре. Психологические проблемы, способные вызывать бесплодие, и психологические особенности переживания бесплодия влияют на репродуктивную функцию, на успешность лечения бесплодия и на способность устойчиво переносить процесс лечения. Данные исследования подтверждают, что бесплодие является стрессовой ситуацией как для женщин, так и для мужчин. На формирование готовности к материнству и отцовству влияет большое количество факторов, что детерминирует нарушения в репродуктивной сфере и приводит к психологическому бесплодию. Репродуктивная сфера представляет собой систему, включающую в себя физиологические и психические механизмы. Их единство обеспечивает реализацию основной задачи репродукции человека, которая раскрывается в зачатии, вынашивании, рождении ребенка, его выращивании и воспитании. Качество супружеских отношений и готовность к материнству и отцовству находятся в отношениях взаимовлияния. Жизненный путь бесплодных супругов значительно отличается от жизненного пути супругов, ожидающих ребенка, по степени насыщенности положительными и отрицательными событиями. В работе прослежено влияние контекста жизненного на готовность к принятию родительских ролей, а также на качество взаимоотношений супругов. Выделены качественные параметры супружеских отношений, нарушения которых приводит к дисфункции семейной системы и, как следствие, оказывает влияние на психологическое бесплодие.

Ключевые слова: личностные детерминанты, психологическое бесплодие, готовность к родительству, репродуктивная сфера.

Ссылка для цитирования: Личностные детерминанты переживания психологического бесплодия в супружеской паре / И.Н. Земзюлина, А.И. Блюм, Е.Д. Тюнина, Н.В. Забелина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 163–169.

Несмотря на достижения современной медицины, проблемы бесплодия не теряют своей актуальности. На сегодняшний день в медицине известны различные формы данного нарушения беременности. Причины, приводящие к бесплодию, также разнообразны и включают как физиологические, так и социально-психологические факторы. Помимо факторов, относящихся к физиологическим, на развитие бесплодия оказывают влияние социальные и психологические причины [4, 5, 11].

В нашей работе предпринимается попытка анализа личностных детерминант переживания психологического бесплодия в супружеской паре, что в настоящее время является особо актуальным.

В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступили: психология жизненного пути личности (Т.Д. Василенко, В.В. Абульханова-Славская; С.Л. Рубинштейн и др.); психосоматический подход к репродуктивной функции женщины (Ф. Александер; Г.А. Арина; А.Ш. Тхостов; и др.); интегративный подход к исследованию репродуктивной функции у женщин (Г.Г. Филиппова; В.И. Брутман; А.И. Захаров и др.) [1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10].

Проблемой нашего исследования является: каким образом личностные детерминанты влияют на переживание ситуации психологического бесплодия. **Объектом** исследования выступили личностные детерминанты переживания

психологического бесплодия. В качестве **предмета** исследования мы рассматриваем личностные детерминанты переживания психологического бесплодия в супружеской паре.

В нашем исследовании мы выдвинули **центральную гипотезу** о влиянии личностных детерминант переживания психологического бесплодия в супружеской паре.

Для проверки гипотезы мы выдвинули **цель** исследования: изучение личностных детерминант переживания психологического бесплодия в супружеской паре.

На основании цели мы сформулировали **задачи** исследования:

1. Изучить психологическое бесплодие в контексте жизненного пути.
2. Изучить переживание психологического бесплодия в супружеской паре.
3. Изучить отношение к родительству в ситуации психологического бесплодия.
4. Изучить межличностные отношения в супружеской паре в ситуации психологического бесплодия.
5. Изучить параметры личностной зрелости супругов: локус контроля, уровень рефлексивности, уровень эгоцентризма в ситуации переживания психологического бесплодия.
6. Разработать психодиагностические таблицы для выявления группы риска психологического бесплодия среди супружеских пар.

Методы исследования:

1. Беседа, направленная на установление контакта с испытуемым и получение информации о нем.
2. Архивный метод – анализ медицинской документации (мед. карты).
3. Психодиагностические методы (тесты): методика «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» А.Н. Волковой; опросник «Шкала семейного окружения» R.H. Moos, в адаптации С.Ю. Куприянова; методика «Общение в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской; тест «Ролевые позиции в меж-

личностных отношениях» Э. Берна; тест – опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко; тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева; методика «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной. методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова. опросник «Локус контроля личности» Е.Г. Ксенофоновой.

4. Проективные методы: методика «Линия жизни», в адаптации Т.Д. Василенко; тест «Фигуры» Г.Г. Филипповой; рисуночный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой; тест «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда, в модификации Т.В. Румянцевой; восьмицветовой тест М. Люшера; тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ).

5. Методы статистической обработки данных. Для статистической обработки данных использовались непараметрические критерии: U – Манна – Уитни – для анализа данных представленных в порядковой шкале, χ^2 Пирсона для анализа данных представленных в номинативной шкале. Для качественного описания результатов нами анализировались относительные частоты встречаемости различных значений признака, а также средние значения (среднее и медиана), с учетом изменчивости признака (стандартное отклонение). Все расчеты проводились в программе STATISTICA 8.0.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ОБУЗ «Областной перинатальный центр» г. Курска и на базе ОБУЗ «Курская городская клиническая больница № 2 – женская консультация». В экспериментальную группу вошли бесплодные супружеские пары – 12 пар (24 человека). Контрольную группу составили семейные пары, ожидающие первого ребенка – 17 пар (34 человека).

Результаты. В нашем исследовании мы предположили, что контекст жизненного пути личности влияет на развитие психологического бесплодия. При анализе данных, полученных по методике «Линия жизни», было обнаружено, что в

жизненном пути бесплодных женщин преобладает сфера «Родительская семья», при этом сфера «Собственная семья» представлена меньше.

Анализируя события в сфере, можно сказать о том, что бесплодные женщины большую значимость придают тем событиям, которые связаны с их родительской семьей: их рождением, развитием, особенностями отношений в семье. В то же время, собственная семья представляет для бесплодных женщин меньшую значимость. В собственную семью они погружены меньше, чем в родительскую семью, в то время, как в группе женщин, ожидающих ребенка, события сферы родительской и собственной семьи представлены почти в одинаковом соотношении. Это указывает на то, что беременные женщины в отличие от бесплодных женщин большую значимость придают своей собственной семье: отношениям с супругом, событиям, которые происходят внутри семьи или в которых семья принимает участие. Также беременные женщины не центрированы на событиях детства по сравнению с группой бесплодных женщин. События жизненного пути бесплодных мужчин, так же, как и бесплодных женщин, отличаются неравномерностью распределения сфер событий жизни. Преобладающей сферой является родительская семья, в то время как сфера собственной семьи менее представлена. Это говорит о том, что жизненный путь бесплодных мужчин наполнен событиями, связанными с нахождением в родительской семье: детство и детско-родительские отношения. Таким образом, игнорируются события, происходящие в собственной семье, являющиеся общими для супругов. События в жизненном пути мужчин, ожидающих ребенка, распределены более равномерно. Это говорит о том, что каждая их сфер является для мужчины важной и значимой. Мужчины данной группы характеризуются активностью в различных сферах жизни и имеют развернутую событийную картину. В жизненном пути бесплодных супругов преобладают отрицательные со-

бытия, в то время как у мужчин и женщин, ожидающих ребенка, в большей мере представлены положительные события. В группе бесплодных женщин преобладают отрицательные события, такие как смерть близкого человека, развод или конфликты родителей, конфликты с братьями или сестрами, проживание с отчимом.

Исследуя смысловой компонент переживания ситуации бесплодия, нами получены различия на высоком уровне статистической значимости по показателям «Процесс жизни» и «Результат жизни» между группами бесплодных мужчин и мужчин, ожидающих ребенка, а также между бесплодными и беременными женщинами. Бесплодные супруги имеют низкий уровень смыслообразующих связей и неспособны в полной мере ощутить настоящий момент жизни. В то время как супруги, ожидающие ребенка, расценивают свою жизнь как наполненную чередой ярких и значимых событий, их отношение к действительности и моменту настоящего отличается осознанностью и осмысленностью.

При исследовании эмоционального компонента переживания ситуации нарушения репродуктивной функции были получены различия на высоком уровне статистической значимости по методике восьмицветового теста М. Люшера по показателю «Отклонение от аутогенной нормы» в группе бесплодных и беременных женщин, а также в группе бесплодных мужчин и мужчин, ожидающих ребенка. Данные различия говорят о том, что у мужчин и женщин в бесплодном браке наблюдается высокий уровень эмоционального напряжения, усталости, а также повышенный уровень тревожности.

При изучении временного компонента переживания ситуации бесплодия посредством методики «Линия жизни» в адаптации Т.Д. Василенко, были обнаружены значимые различия между бесплодными и беременными женщинами по показателям «Точка настоящего», «Временная ориентация на прошлое», «Вре-

менная ориентация на будущее», а также между бесплодными и ожидающими ребенка мужчинами: «Точка настоящего», «Временная ориентация на прошлое», «Временная ориентация на будущее». Различия относительно временной ориентации указывают на то, что бесплодные супруги больше ориентированы на прошлое, то есть те события и обстоятельства, которые включает в себя их жизненный путь до точки настоящего, наиболее представлены.

Мы предположили, что когнитивный компонент переживания бесплодия как особой жизненной ситуации влияет на развитие психологического бесплодия. По результатам методики «Общение в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской нами были получены статистически значимые различия, которые свидетельствуют о том, что параметры общения в семье с нарушением репродуктивной функции выступают значимым фактором нарушения репродуктивной функции. Данные свидетельствуют о том, что в бесплодном браке коммуникативные потребности обоих супругов не удовлетворяются.

Мы предположили, что отношение к родительству выступает в качестве личностной детерминанты переживания психологического бесплодия в супружеской паре. В результате проведения методик Г.Г. Филипповой «Фигуры» нами были получены значимые различия между двумя группами женщин. В группе бесплодных женщин преобладает игнорирующий тип готовности к материнству, тревожный образ выражен в меньшей степени, наименее представлен адекватный тип готовности к материнству. Говоря о типе готовности к материнству в группе беременных женщин, следует отметить, что игнорирующий тип готовности к материнству не был представлен ни у одной испытуемой. Тревожный и адекватный типы проявляются практически в равном соотношении. Данные подтверждаются результатами методики «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой. Данные отражают непринятие социальной роли

матери женщинами в ситуации бесплодия.

При исследовании отношения супружеских пар к родительству, нами был проведен анализ ролевой структуры супругов с помощью теста «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда, в модификации Т.В. Румянцевой и обнаружены достоверные различия в степени встречаемости профессиональных ролей, родительских ролей и семейных ролей.

В результате статистической обработки данных, полученных по тесту-опроснику удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, мы обнаружили различия на высоком уровне статистической значимости в уровне удовлетворенности браком между группами бесплодных мужчин и мужчин, ожидающих ребенка, а также между группами бесплодных и беременных женщин. Уровень удовлетворенности браком в контрольной группе выше по сравнению с экспериментальной.

При обработке результатов, полученных по методике «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» А.Н. Волковой, были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости по шкалам «Интимно-сексуальная сфера», «Личностная идентификация», «Эмоционально-психотерапевтическая сфера» между экспериментальной и контрольной группами. Данные свидетельствуют о разногласиях между супругами в бесплодном браке и согласованности в интимно-сексуальной сфере.

При изучении ролевой адекватности супругов были обнаружены значимые различия между мужчинами и женщинами экспериментальной и контрольной групп. Ролевая адекватность в бесплодном браке характеризуется низкими показателями у женщин и высокими – у мужчин.

При анализе данных, полученных посредством опросника «Шкала семейного окружения» R.H. Moos, в адаптации С.Ю. Куприянова, выявлены различия

между мужчинами и женщинами экспериментальной группы по следующим шкалам: «Сплоченность», «Экспрессивность», «Ориентация на достижения», «Морально-нравственные аспекты».

Результаты по тесту «Рольевые позиции в межличностных отношениях» Э. Берна. Нами были получены различия на высоком уровне статистической значимости по показателю «Я – взрослый» между двумя группами мужчин (бесплодными и ожидающими ребенка). Состояние «Я – взрослый» преобладает в контрольной группе мужчин. Это оказывает влияние на характер взаимодействия супругов: мужчины, ожидающие ребенка, демонстрируют более адекватное и осознанное поведение, готовы брать ответственность за свои чувства, мысли и поступки. В структуре личности бесплодных женщин и бесплодных мужчин преобладает состояние «Я – ребенок».

Мы предположили, что личностная зрелость супругов, определяемая такими параметрами, как локус контроля, уровень рефлексивности, уровень эгоцентризма, выступает личностной детерминантой переживания психологического бесплодия в супружеской паре. При исследовании уровня развития личностной зрелости супругов были выявлены значимые различия по показателю «Локус контроля» в группе женщин и в группе мужчин. Бесплодные супруги по сравнению с супругами, ожидающими ребенка, склонны перекладывать ответственность за события, происходящие в жизни на других людей или на саму жизнь. Выявлены значимые различия по показателю «Уровень рефлексивности» в группе женщин и в группе мужчин. В группе бесплодных супругов уровень рефлексивности значительно ниже, чем в группе супругов, ожидающих ребенка. Выявлены значимые различия по показателю «Уровень эгоцентризма» в группе женщин и в группе мужчин. Данные тенденции характеризуют незрелость личности таких супружеских пар в целом, что, по всей видимости, выступает компенсаторным механизмом в ситуации бесплодия.

Выводы

Контекст жизненного пути личности выступает в качестве личностной детерминанты переживания психологического бесплодия. Контекст жизненного пути семейных пар с психологическим бесплодием представлен отрицательными событиями, которые определяют ориентацию на прошлое и сужение целей в будущем.

Переживание ситуации психологического бесплодия супругами носит ярко выраженный негативный характер.

Отношение к родительству выступает в качестве личностной детерминанты развития психологического бесплодия. Отношение к родительству семейной пары определяется репертуаром социальных ролей. В семейной паре с психологическим бесплодием отмечается низкий уровень готовности к родительству, как к материнству, так и к отцовству, что выражается в большей представленности семейных и профессиональных ролей и в меньшей представленности родительских ролей.

Рассогласованные, не приносящие удовлетворения межличностные отношения, которые в целом можно охарактеризовать как отношения невысокого качества, выступают детерминантами развития психологического бесплодия в семейной паре.

Уровень личностной зрелости выступает детерминантой переживания психологического бесплодия в семейной паре и характеризуется экстернальным уровнем локуса контроля, высоким уровнем эгоцентризма и низким уровнем рефлексивности.

Разработаны психодиагностические таблицы, с помощью которых специалист сможет оценить особенности личности женщины и мужчины, находящихся в ситуации невозможности реализации родительской функции. Таблицы включают в себя как диагностику факторов риска, участвующих в возникновении негативных переживаний супругов, так и мишени воздействия, корректируя которые,

психолог сможет грамотно разработать программу личной терапии, с учётом индивидуального подхода к клиенту. Цель применения психодиагностических таблиц – улучшение качества психологической помощи супружеской паре, находящейся в ситуации бесплодного брака.

Список литературы

1. Абульханова В.В., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001. С. 45–54.
2. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. №2. С. 79–87.
3. Захарова Е.И., Булушева Е.А. Особенности страхов беременных женщин, связанных с переживанием внутри-семейной ситуации // *Перинатальная психология и психология родительства*. 2009. № 3. С. 15–35.
4. Земзюлина И.Н. Переживание беременности в контексте жизненного пути личности женщины как фактор принятия новой социальной роли – роли матери: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев: КГУ, 2009. 26 с.
5. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 2003. 487с.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. С. 103–135, 245–367.
7. Тхостов А.Ш. *Психология телесности*. М.: Смысл, 2002. С. 122–237.
8. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // *Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии*. Л., 1990. С. 32–38.
9. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // *Вопросы психологии*. 2001. №2. С.22–37.
10. Филиппова Г.Г. *Психология материнства*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 13–127, 130–147.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Э. *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

Поступила в редакцию 30.04.18

UDC 159.9:618.177

I. N. Semzyulina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, KSMU (Kursk, Russia) (e-mail: irina-zemnik@yandex.ru)

A. I. Blyum, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, KSMU (Kursk, Russia) (e-mail: irina-zemnik@yandex.ru)

E. D. Tyunina, Obstetrician-Gynecologist OBUZ KGB № 1 them. H. S. Korotkova (e-mail: irina-zemnik@yandex.ru)

N. V. Zabelina, Candidate of Sociological Sciences, KSMU (Kursk, Russia) (e-mail: irina-zemnik@yandex.ru)

PERSONAL DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL INFERTILITY IN MARRIED COUPLES

This work is devoted to the study of psychological factors, mechanisms and laws of psychological infertility. It is revealed that reproductive disorders in women and men may arise as a result of psychological causes. The role of factors of psychological infertility is mainly played by peculiarities of upbringing and conditions of personal develop-

ment in early childhood. In a study of the psychodiagnostic research method psychological of infertility in the couple. Psychological problems that can cause infertility and psychological characteristics of infertility experience affect the reproductive function, the success of infertility treatment and the ability to sustain the treatment process. These studies confirm that infertility is a stressful situation for both women and men. The formation of readiness for motherhood and fatherhood is influenced by a large number of factors, which determines violations in the reproductive sphere and leads to psychological infertility. The reproductive sphere is a system that includes physiological and psychological mechanisms. Their unity ensures the realization of the main task of human reproduction, which is revealed in conception, bearing, birth of a child, its cultivation and education.

The quality of matrimonial relations and readiness for motherhood and fatherhood are in the relationship of mutual influence. The life path of infertile spouses is significantly different from the life path of spouses who are expecting a child in the degree of saturation with positive and negative events. The paper traces the influence of the context of life on the readiness to accept parental roles, as well as on the quality of relationships between spouses. The qualitative parameters of marital relations, violations of which leads to dysfunction of the family system and, as a consequence, has an impact on psychological infertility are identified.

Key words: personal determinants, psychological infertility, readiness for parenthood, reproductive sphere.

For citation: Semzyulina I. N., Blyum A. I., Tyunina E. D., Zabelina N. V. Personal determinants of psychological infertility in married couples. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 163–169 (in Russ.).

References

1. Abul'hanova V.V., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. St. Petersburg, 2001, pp. 45–54.
2. Brutman V.I., Varga A.Ya., Hamitova I.Yu. Vliyanie semejnyh faktorov na formirovanie deviantnogo povedeniya materi. Psihologicheskij zhurnal, 2000, vol. 21, no. 2, pp. 79–87.
3. Zaharova E.I., Bulusheva E.A. Oso-bennosti strahov beremennyh zhenshchin, svyazannyh s perezhivaniem vnutrisemejnoj situacii. Perinatal'naya psihologiya i psihologiya roditel'stva, 2009, no. 3, pp. 15–35.
4. Zemzyulina I.N. Perezhivanie beremennosti v kontekste zhiznennogo puti lichnosti zhenshchiny kak faktor prinyatiya novoj social'noj roli – roli materi. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Kiev, 2009. 26 p.
5. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. Moscow, Smysl Publ., 2003. 487 p.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. St. Petersburg, Piter Publ., 1999, pp. 103–135, 245–367.
7. Thostov A.Sh. Psihologiya telesnosti. Moscow, Smysl Publ., 2002, pp. 122–237.
8. Thostov A.Sh., Arina G.A. Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrennej kartiny bolezni. Psihologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nervno-psihicheskoy i somaticheskoy patologii. Leningrad, 1990, pp. 32–38.
9. Filippova, G.G. Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovaniya v psihologii. Voprosy psihologii, 2001, no. 2, pp. 22–37.
10. Filippova, G.G. Psihologiya materinstva. Moscow, 2002, pp. 13–127, 130–147.
11. Ehjdemiller Eh.G., Yustickis, V.Eh. Psihologiya i psihoterapiya sem'i. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 672 p.

В.Б. Никишина, д-р психол. наук, профессор, КГМУ (Курск, Россия)
(e-mail: vbnikishina@mail.ru)

И.В. Запесоцкая, д-р. психол. наук, профессор, КГМУ (Курск, Россия)
(e-mail: zapesotskaya@mail.ru)

Е.А. Петраш, д-р. психол. наук, доцент, КГМУ (Курск, Россия) (e-mail: petrash@mail.ru)

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗА ДРУГОГО ПРИ НАРУШЕНИИ СИСТЕМЫ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В настоящем исследовании приведены результаты диагностики когнитивной модели образа другого с помощью специальных задач на ошибочное мнение первого и второго порядка. Выявление функциональных различий исследуемого феномена производилось в рамках подхода, при котором искажение модели образа другого представляет собой смещение векторной фиксации в системе субъект-субъектных отношений. Результаты нейропсихологической и нейрокогнитивной диагностики пациентов с аутофиксацией, на примере депрессивного эпизода, и объектно-опосредованной фиксацией, на примере алкогольной зависимости, были не только продемонстрированы в качестве показателей снижения отдельных функций, но и сопоставлены между собой.

Искажение когнитивной модели образа другого выявлено как при объектной фиксации (пациенты с алкогольной зависимостью), так и при аутофиксации (пациенты с депрессивным эпизодом). При алкогольной зависимости (вне зависимости от наличия психотического эпизода в анамнезе) искажение когнитивной модели образа другого обусловлено снижением операциональной стороны мышления. При депрессивном эпизоде (вне зависимости от степени тяжести) искажение когнитивной модели образа другого обусловлено снижением способности к обобщению и абстрагированию, приводящим к неверной репрезентации условий и, как следствие, ошибочному прогнозированию.

Ключевые слова: когнитивная модель образа другого, депрессивный эпизод, алкогольная зависимость, когнитивный анализ, тесты ошибочного мнения первого и второго порядка, объектно-опосредованная фиксация, аутофиксация.

Ссылка для цитирования: Никишина В.Б., Запесоцкая И.В., Петраш Е.А. Когнитивная модель образа другого при нарушении системы субъект-субъектных отношений // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 3(28). С. 170–182.

Отечественные и зарубежные исследователи в последнее время проявляют особый интерес к изучению модели образа другого. Достаточно детально изучаются модели при старческих дегенеративных заболеваниях (Сергиенко Е.А., Мелехин А.И., 2016), шизофрении (Baron-Cohen S., 1995), рассеянном склерозе (Poletti M., 2012). Также имеются результаты единичных работ нейрокогнитивной диагностики пациентов с алкогольной зависимостью. Изучение модели образа другого является актуальным, так как может помочь внести ясность в механизм когнитивных изменений и расширения способов коррекции.

Сложности социальной адаптации проявляются, в том числе, в нарушении взаимодействия с другими людьми. Вектор здоровых, субъект-субъектных отношений предполагает свободное взаимо-

действие между людьми, при котором обе стороны могут беспрепятственно по собственному желанию как включаться, так и выключаться из отношений. При алкогольной зависимости в вектор отношений привносится объект (алкоголь), который и опосредует взаимодействие с другим субъектом. Такая модель называется объектно-опосредованной. Любой способ взаимодействия алкоголезависимые опосредуют наличием алкоголя, вследствие этого возникают эмоциональные проявления, такие как эмоциональная нестабильность, агрессивность, вспыльчивость, раздражительность. Данный контингент нуждается в анализе когнитивного компонента модели образа другого для обоснования нарушений, которые лежат в основе формирующихся эмоционально-волевых искажений. Нарушение структуры модели является важ-

ным диагностическим критерием для лечения и дальнейшей реабилитации (Сергиенко Е.А., Мелехин А.И., 2016). При депрессии потребность во взаимодействии с окружающими снижается в зависимости от тяжести эпизода. Происходит аутоцентрированная фиксация, которая смещает вектор отношений на самого себя. Подобные формы отношений можно наблюдать между людьми без каких-либо психических нарушений. Так же важно учитывать не только вектор центрации, но и подвижность этого вектора (Запесоцкая И.В., Никишина В.Б., 2013).

Построение эффективной стратегии взаимодействия с пациентами при различной направленности векторов должно основываться на четком понимании механизмов и факторов, оказывающих воздействие на искажение модели образа другого.

Модель образа другого проявляется в способности приписывать психические состояния другим, а также предсказывать, описывать и объяснять поведение людей на основе их психических состояний (Захаров В.В., Вахнина Н.В., 2015; Poletti M., 2012).

Зарубежные исследователи выделяют два основных структурных компонента данной модели: когнитивный и эмоциональный. Когнитивный компонент представляет собой систему, которая участвует в обработке умозаключений, убеждений и намерений других людей. Результатом данного компонента является формирование репрезентаций двух видов. Репрезентация первого порядка – анализ намерений другого человека. Репрезентация второго порядка – анализ мотивов человека по отношению к другому лицу или по отношению к целой социальной группе. Эмоциональный компонент – это выводы об эмоциональном фоне и чувствах постороннего человека. Д. Морин (2016) выделяет третий компонент в модели образа другого – волевой. В данном случае собственные суггестивные установки влияют на формирование эмоционального и психического состояния у

субъектов, с которыми человек находится в контакте.

Негативное влияние на когнитивные процессы оказывает снижение мотивации, которое закономерно развивается у пациентов с аутоцентрированной фиксацией (на примере депрессивного эпизода). Снижение мотивации неизбежно влечет за собой уменьшение активности познавательной деятельности, что в конечном итоге отрицательно сказывается на общей результативности решения когнитивных задач (Ciaramidaro A., Adenzato M., Enrici I., Erk S., Pia L., Bara B.G., Walter H., 2007).

При алкогольной зависимости происходят следующие дегенеративные изменения в головном мозге: снижение объема премоторной коры и нижней лобной извилины. Данные зоны являются морфофункциональной основой мыслительной деятельности, и их поражение проявляется в искажении когнитивного компонента (Полунина А.Г., Давыдов Д.М., Брюн Е.А., 2004). У пациентов с эндогенными аффективными расстройствами наблюдается снижение исполнительских функций, планирования и организации познавательной деятельности (Вассерман Л.И., Иванов М.В., Ананьева Н.И., Сорокина А.В., Ежоева Р.В., Ершов Б.Б., Чуйкова А.В., 2015).

Исследования с задействованием методов нейровизуализации выявили существование распределенной нейронной сети, лежащей в основе способностей понимать и предсказывать поведение других, приписывая им независимые психические состояния, то есть прогностической способности когнитивного компонента модели образа другого. Данная сеть включает комплекс, образованный задними и прилегающими областями височно-париетальных переходов, префронтальной корой, особенно ее срединными частями. Результаты исследований повреждений коры головного мозга выявили ключевую роль префронтальной и лобной областей в способностях постро-

ения модели образа другого (Carrington, S.J., Bailey A.J., 2009; Ciaramidaro A., Adenzato M., Enrici I., Erk S., Pia L., Barra B.G., H. Walter, 2007; Poletti M., 2012).

Алан Лесли и его коллеги утверждают, что способности построения модели образа другого основаны на модульной репрезентативной системе. При возникновении некоторой ситуации общения производится выбор специфической формы психического состояния, которая соответствует другому человеку в данной ситуации (Friedman O, Leslie A.M., 2004). Так же было выявлено, что на построение модели образа другого влияют: снижение памяти (в частности рабочей) и процессов управления собственным поведением (Poletti M., 2012).

Исследование предполагает рассмотрение продуктивности решения ко-

гнитивных задач в группах испытуемых с объект-опосредованной фиксацией (на примере алкогольной зависимости) и аутоцентрированной фиксацией (на примере депрессии) и соответствия данных результатов с показателями выполнения нейропсихологических проб на мышление. Полученные результаты могут свидетельствовать о наличии феномена искажения когнитивной модели образа другого, при этом степень нарушения может варьироваться в зависимости от векторной фиксации пациентов.

Целью исследования является выявление особенностей когнитивной модели образа другого при нарушении системы субъект-субъектных отношений.

Концептуально-теоретическая модель исследования представлена на рисунке.

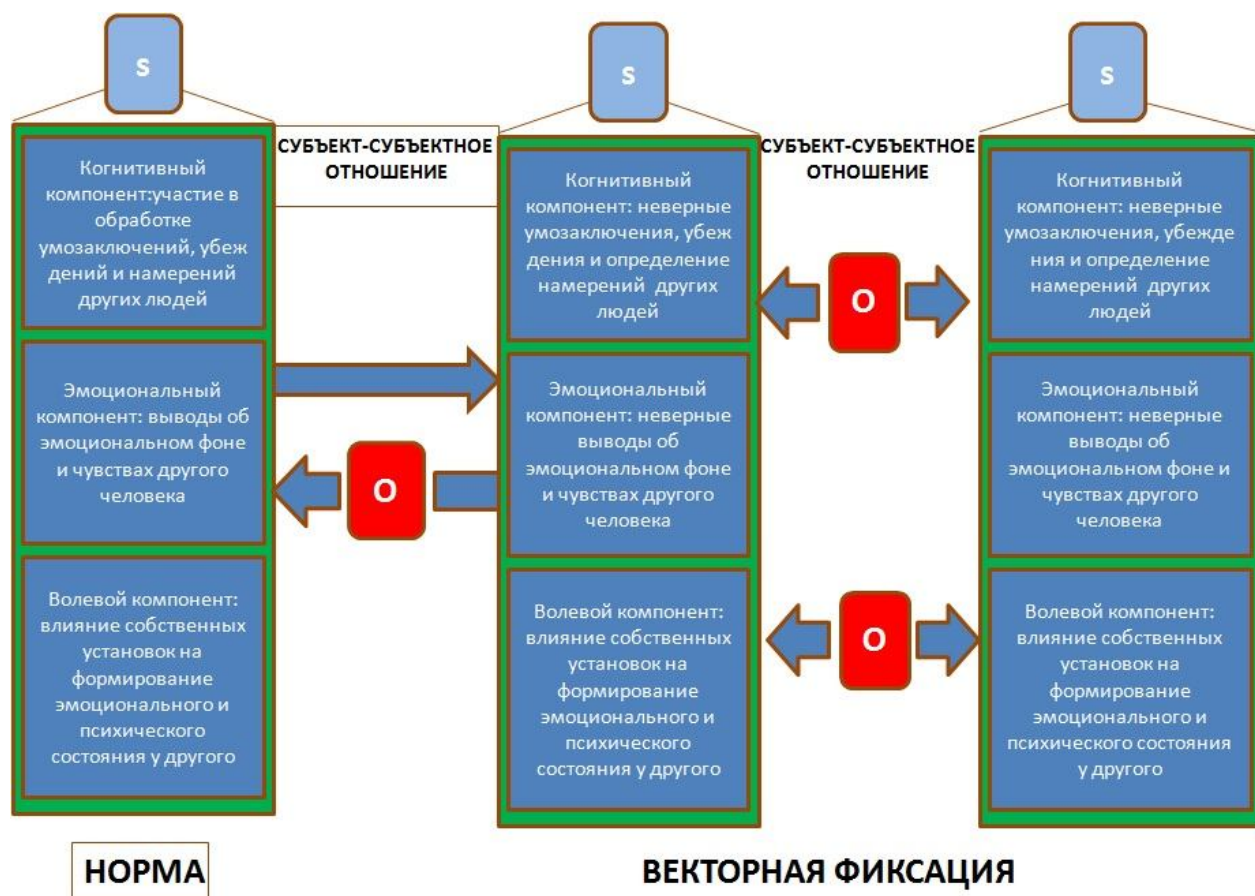


Рис. Концептуально-теоретическая модель исследования

Мы исходили из предположения о том, что при опосредовании субъект-субъектных отношений (объектом при алкогольной зависимости, аутофиксацией при депрессивном эпизоде) происходит искажение исследуемого феномена при указанных векторных фиксациях. Они выступают в форме различий в результативности решения когнитивных задач и в форме взаимосвязи между ответами специальных тестов с оценками выполнения нейропсихологических проб на исследование мышления.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе ОБУЗ «Областная наркологическая больница Курской области». Объем выборки составили 32 человека. Первая экспериментальная группа включала 16 испытуемых женского пола (средний возраст составляет 39 ± 1 год) с диагнозами: F32.1 – Депрессивный эпизод, депрессивный эпизод средней степени (8 человек) и F32.2 – Депрессивный эпизод, депрессивный эпизод тяжелой степени без психотических эпизодов (8 человек). Вторая экспериментальная группа включала 16 испытуемых мужского пола (средний возраст составляет 43 года) с диагнозом: F.10.3 – Психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением алкоголя, абстинентное состояние (10 человек). Также в эту группу входили па-

циенты с диагнозом F.10.4 – Психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением алкоголя, абстинентное состояние с делирием (6 человек) по МКБ-10, Продолжительность заболевания – от 5 до 13 лет. Включение в первую экспериментальную группу испытуемых с разной степенью выраженности депрессивного эпизода обусловлено предположением о влиянии данного эпизода на искажение когнитивной модели образа другого. Наличие разных нозологических подклассов во второй экспериментальной группе является правоммерным по результатам ранее проведенного исследования, которое не выявило статистически значимых различий в искажении когнитивной модели образа другого между вышеуказанными категориями. Исследование проводилось в индивидуальном порядке. Для диагностики было выделено специальное помещение. Исследование проводилось на добровольной основе на условиях информированного согласия.

Исследование проводилось в два этапа. Задачей первого этапа являлось получение сведений о состоянии психических функций пациентов. Задачей второго этапа являлось исследование когнитивной модели образа другого. Общая схема организации исследования представлена в таблице 1.

Таблица 1

Технологическая схема организации исследования

Этап	Методы	Критерии оценки
Первый этап	Комплекс нейропсихологических проб, включающих в себя методы исследования гностических функций, праксиса, памяти, внимания и операций мышления	Оценка результатов нейропсихологической диагностики производилась по критериям: темп, точность, дифференцированность – с помощью 4-х балльной шкалы Л.И. Вассермана: 0 баллов (отсутствие ошибок или «неспецифические» ошибки для той или иной пробы, свойственные и здоровым испытуемым, например, такие как орфографические ошибки при письме и другие); 1 балл (слабовыраженные нарушения; отмечается ряд мелких погрешностей, исправляемых самим испытуемым практически без участия экспериментатора; нижняя нормативная граница);

Окончание табл. 1

Этап	Методы	Критерии оценки
		2 балла (нарушения средней степени тяжести высших психических функций; испытуемый в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, развернутых подсказок и наводящих вопросов); 3 балла (грубые расстройства высших психических функций; задание недоступно для выполнения даже после подробного многократного разъяснения со стороны экспериментатора).
Второй этап	Тест на ошибочное мнение первого порядка для испытуемых с аутофиксацией	Правильное решение – поиск мячика в первоначальной позиции (в корзинке). Неверное решение – поиск мячика во второй позиции (в коробке).
	Тест на ошибочное мнение первого порядка для испытуемых с объектно-опосредованной фиксацией	Правильное решение – поиск бутылки в первоначальной позиции (в ящике стола). Неверное решение – поиск бутылки во второй позиции (в шкафу).
	Тест на ошибочное мнение второго порядка для испытуемых с аутофиксацией	Положительный результат – правильные ответы на заданные вопросы или самостоятельная коррекция ранее приведённых неправильных ответов Правильные ответы на задачу: 1. Петя не слышал, что мороженщик сказал Кате. 2. Катя не слышала, что мороженщик сказал Пете. 3. Катя подумала, что Петя пошел покупать мороженое в парк. Отрицательный результат – наличие одного и более неверных ответов без самостоятельной коррекции или ответ «не знаю».
	Тест на ошибочное мнение второго порядка для испытуемых с объектно-опосредованной фиксацией	Положительный результат - правильные ответы на заданные вопросы или самостоятельная коррекция ранее приведённых неправильных ответов. Правильные ответы на задачу: 1. Петя не слышал, что продавец сказал Васе. 2. Вася не слышал, что продавец сказал Пете. 3. Вася подумал, что Петя пошел покупать спиртное в парк. Отрицательный результат – наличие одного и более неверных ответов без самостоятельной коррекции или ответ «не знаю».

Критерии оценки результатов выполнения нейропсихологических проб представлены в таблице 2.

После этапа общей нейропсихологической диагностики испытуемым предъ-

являлись две когнитивные задачи. Для испытуемых с разной векторной фиксацией использовались разные условия задач (прил. 1).

Таблица 2

Критерии оценки результатов выполнения нейропсихологических проб

Крите- рий	Оценка			
	0	1	2	3
	Решение арифметических задач			
T1	До 30 секунд	от 30 до 60 секунд	60 – 90 секунд	Свыше 90 секунд
T2	Верно названное число.	Отклонение результата в пределах 1-2 единиц.	Отклонение результата в пределах 3 –9 единиц	Отклонение результата более чем на 10 единиц, либо невозможность решения.
Д	Целесообразное использование каждого арифметического знака	Единичное несоответствие выбранного арифметического знака и его функционального назначения	Двукратное несоответствие выбранного арифметического знака и его функционального назначения	Отсутствие связи функционального назначения знаков с их выбором
К	Верное самостоятельное решение задачи	Неверное решение с последующей самостоятельной коррекцией	Решение задачи после наводящих вопросов экспериментатора	Решение задачи невозможно даже после наводящих вопросов экспериментатора
	Установление логической последовательности			
T1	До 30 секунд	От 30 до 50 секунд	50-70 секунд	Свыше 70 секунд
T2	Верное установление последовательности	Установление последовательности с несущественными погрешностями в деталях	Установление логической последовательности затруднено, либо сопровождается грубыми ошибками	Последовательность не устанавливается (отсутствует понимание связи картинок между собой)
Д	Различает динамику предметов, фигурирующих на всех изображениях	Динамика предметов от одной картинки к другой прослеживается. Пробелы в установлении причинно-следственной связи, возникающие поначалу, впоследствии самостоятельно	Видит отдалённое сходство между элементами на разных картинках, причинно - следственная связь изображений устанавливается с помощью наводящих вопросов экспериментатора	Не видит связи одних и тех же элементов на разных картинках. Установление причинно - следственной связи невозможно

Окончание табл. 2

Крите- рий	Оценка			
	0	1	2	3
	Решение арифметических задач			
К	Самостоятель- ное точное вос- становление со- бытийной по- следовательности	Установление неверной собы- тийной последо- вательности с последующей самостоятельной коррекцией от- вета	Восстановление событийной по- следовательности после наво- дящих вопросов экспериментато- ра	Восстановление событийной последовательности невоз- можно даже после наводя- щих вопросов эксперимента- тора
	Исключение четвертого лишнего			
Уровень обобщения	Обобщение на категориальном уровне (отноше- ние к классу на основании глав- ных, существен- ных признаков)	Обобщение на функциональ- ном уровне (от- ношение к клас- су на основании функциональ- ных признаков)	Обобщение на конкретно- ситуативном уровне, актуали- зация слабых признаков (от- ношение к клас- су на основании конкретных при- знаков)	Обобщение на нулевом уровне(отсутствует):перечис- ление предметов либо их функций без попытки обоб- щить

Примечание: Т1-темп, Т2-точность, Д-дифференцированность, К-координированность.

Результаты решения когнитивных тестов в обеих экспериментальных группах представлены в таблице 3.

Специфичность особенностей когнитивной модели образа другого при разной векторной фиксации фиксировалась при анализе ответов испытуемых на

тест ошибочного мнения второго поряд-
ка, так как он содержит в себе не один, а
три вопроса и является более показатель-
ным для функциональной оценки изуча-
емого феномена. Все результаты поэтап-
ного решения второй задачи представле-
ны в таблице 4.

Таблица 3

Результаты решения когнитивных задач в группах разной векторной фиксации

Задачи	Результаты			
	Алкогольная зависимость		Депрессивный эпизод	
	Решили	Не решили	Решили	Не решили
Тест на ошибочное мне- ние первого порядка	12	4	10	6
Тест на ошибочное мне- ние второго порядка	6	10	4	12

Таблица 4

Распределение ошибочных ответов при решении теста второго порядка между группами испытуемых с разной векторной фиксацией

Группы испытуемых	Результаты	
	Одна ошибка	Более одной ошибки
Алкогольная зависимость	2	8
Депрессивный эпизод	8	4

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием методов сравнительной статистики: критерий ϕ – Фишера, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена, $p < 0,05$. Для преодоления возможной неточности при расчете критерия ϕ – Фишера при расчете, когда в одной из групп наблюдался 0 показатель, все частоты были сдвинуты на единицу.

Результаты исследования

По результатам обработки ответов на тест ошибочного мнения первого порядка в группах пациентов с депрессивным эпизодом средней и тяжелой степени статистически значимых различий не выявлено, при этом сопоставление показателей решения теста второго порядка определило различия на уровне статистической тенденции ($p = 0,0704$), что свидетельствует о возможном отсутствии взаимосвязи степени выраженности депрессивного эпизода и способности к пониманию замыслов одних людей по отношению к другим и прогнозированию их поведения. Исходя из вышеуказанных данных, можно сделать вывод о том, что когнитивная модель образа другого искажается у данных пациентов независимо от степени выраженности депрессивного эпизода. Ошибки решения обнаруживаются не только на уровне понимания замыслов конкретного человека, о чем свидетельствуют результаты теста первого

порядка, но и на уровне определения намерений человека по отношению к другому лицу или по отношению к целой социальной группе.

Сомнение в истинности положения о влиянии степени выраженности депрессивного эпизода на результативность решения специальных когнитивных задач делает возможным сопоставление данных результатов решения в обеих группах с порядковой репрезентативностью тестов. Различия обнаруживаются на достоверном уровне статистической значимости ($p = 0,0380$), что свидетельствует о преобладании ошибок у данной категории испытуемых в задачах второго рода, так как для их решения требуется три последовательные идентификационные смены персонажей и учет условий предыдущего ответа для последующего решения. Тесты первого порядка, в свою очередь, требуют лишь единичной оценки исходного условия.

Корреляционный анализ производился по следующим параметрам: способность к обобщению, логичность, решение арифметических задач и продуктивность решения теста на ошибочное мнение второго порядка. Для получения общего балла каждого параметра производился расчет математического ожидания всех критериев оценки соответствующей пробы. Была выявлена статистически значимая обратно пропорциональная взаимосвязь ($r = -0,740$) между показателями способности к обобщению и реше-

нием арифметических задач в группе испытуемых с депрессивным эпизодом. Данный результат свидетельствует о наличии взаимосвязи между снижением способности к абстрагированию и обобщению и неверным составлением репрезентации задачи, следовательно, и ошибочным выбором стратегии ее решения. Статистически значимых корреляционных взаимосвязей между продуктивностью решения теста на ошибочное мнение и остальными показателями обнаружено не было. Это указывает на возможную специфичность в данной группе испытуемых, лежащую в основе механизма понимания и моделирования условий когнитивной задачи, для решения которой необходимо не только фактически усвоить ее содержание, но и предсказать возможные исходы ситуаций, которые требуют мыслительной идентификации испытуемого с конкретными персонажами.

При сопоставлении результатов проб, применяющихся для исследования мышления, и результатов решения когнитивной задачи второго порядка в экспериментальной группе испытуемых с алкогольной зависимостью по тем же критериям обнаружена прямо пропорциональная статистически значимая взаимосвязь ($r=0,660$) между показателями решения арифметических задач и способности к обобщению. Подобная корреляция ($r=0,692$) была также выявлена между показателями решения арифметических задач и логичностью, что свидетельствует о системности снижения продуктивности работы мыслительных операций. Статистически значимая прямо пропорциональная взаимосвязь ($r=0,755$) была также обнаружена между критериями логичности и продуктивностью решения теста на ошибочное мнение второго порядка. Она указывает на возможную основу затруднения при выстраивании репрезентации задачи, вследствие общего

снижения когнитивного компонента психической деятельности, которая проявляется в ходе нейропсихологического обследования у данных испытуемых в виде сложности установления логической последовательности, снижения уровня обобщения и нарушения избирательности логических операций. При этом корреляции между показателями продуктивности решения теста на ошибочное мнение и решения арифметических задач обнаружено не было, что свидетельствует о фактическом различии диагностической направленности данных тестов.

По результатам обработки показателей успешности решения обеих когнитивных задач между группой испытуемых с алкогольной зависимостью и группой испытуемых с депрессивным эпизодом статистически значимых различий не выявлено, что свидетельствует о приблизительно равном соотношении результативности решения тестов на ошибочное мнение. В то же время, в обеих экспериментальных группах количество человек, справившихся с заданиями, ниже, чем тех, для которых решение данных тестов оказалось затруднительным. Полученные показатели могут указывать на равнозначное количественное искажение когнитивной модели образа другого в исходных экспериментальных группах.

В результате количественного анализа ответов на вопросы теста ошибочного мнения второго порядка в заданных экспериментальных группах обнаружены различия на достоверном уровне статистической значимости ($p=0,0380$). Была получена следующая закономерность: общая результативность при работе с когнитивными задачами в группе испытуемых с депрессивным эпизодом ниже, но при этом в случаях ошибочного решения количество неверных ответов на каждый вопрос теста второго порядка у данных испытуемых меньше, чем у группы паци-

ентов с алкогольной зависимостью. Подобные показатели свидетельствуют о менее выраженном искажении когнитивной модели образа другого при высокой частоте встречаемости подобного феномена у людей при наличии депрессивного эпизода в анамнезе, чем при алкогольной зависимости.

Обсуждение

Степень выраженности депрессивного эпизода не влияет на искажение когнитивной модели образа другого. Сложность идентификации объясняется влиянием аутофиксации на себе. Решение задачи второго порядка является затруднительным для каждой подгруппы испытуемых с депрессивным эпизодом.

Искажение когнитивной модели образа другого у испытуемых с объектно-опосредованной фиксацией основано на снижении операциональной стороны мышления, которое может быть выявлено с помощью общего нейропсихологического обследования. Диагностика пациентов с аутофиксацией выявила отсутствие взаимосвязи между нарушениями репрезентативности условий заданных когнитивных задач и низкой результативности нейропсихологических проб для исследования мышления.

Результативность при работе с когнитивными задачами в группе испытуемых с аутофиксацией ниже, при малом количестве неверных ответов на каждый вопрос теста второго порядка, чем у пациентов с объектно-опосредованной фиксацией. Это свидетельствует о менее выраженном искажении когнитивной модели в оценке отношений между субъектами задачи у людей с аутофиксацией. Но частота встречаемости данного феномена также находится на высоком уровне, как при объектно-опосредованной фиксации.

Высокая численность ошибок при решении теста первого порядка при

аутофиксации по сравнению с пациентами с объектно-опосредованной фиксацией свидетельствует об искажении базового уровня когнитивной оценки. Это положение о снижении потребности вступать в отношения с другими людьми вне зависимости от социальных условий.

Оказывающее влияние снижения мыслительной деятельности, которое представляет собой искажение когнитивной модели образа другого, происходит не со стороны одной операции, а со стороны их иерархии, так как для решения подобных задач необходима системная оценка условий для прогнозирования и анализа ситуации, через синтез нескольких положений задачи. Это демонстрируется в случаях, когда после безошибочного ответа на задачу первого порядка возникают затруднения при решении теста второго порядка.

Проведенное исследование доказывает, что когнитивная модель образа другого при разной векторной фиксации в системе субъект-субъектных отношений различна. Это различие проявляется как на уровне качества решения когнитивных задач, при аутофиксации ошибки в ответах часто встречающиеся, но менее грубые, чем при объектно-опосредованной фиксации, так и на уровне соотнесения ответов данных групп испытуемых на специальные тесты с результатами нейропсихологической диагностики мыслительных операций.

Приложение

Содержание условия задачи на ошибочное мнение первого порядка для испытуемых с аутофиксацией: «У Пети есть корзина, у Кати есть коробка. Петя кладет свой мяч в корзину и уходит гулять. Катя в этот момент находилась рядом, она взяла и переложил мячик в коробку. Петя возвращается после прогулки. Где

Петя будет искать свой мячик в первую очередь?».

Содержание задачи на ошибочное мнение первого порядка для испытуемых с объектно-опосредованной фиксацией: «У Пети есть бутылка водки. Он кладет бутылку в ящик стола и уходит по делам. Вася в этот момент находился рядом, он взял и переложил бутылку в шкаф. Петя возвращается. Где Петя будет искать бутылку в первую очередь?».

Условие задачи на ошибочное мнение второго порядка для испытуемых с аутофиксацией: «Вот Катя, а это Петя. Сегодня они в парке. Когда они подошли к мороженщику, Петя захотел купить мороженое, но обнаружил, что забыл дома деньги. Он решил сходить домой за ними. Продавец мороженого сказал, что он будет в парке весь день. Но когда Петя ушел, мороженщик передумал и решил продавать мороженое около церкви. Он сказал Кате: «Я не хочу оставаться в парке, я буду около церкви». Вопрос испытуемому: «Петя слышал, что сказал мороженщик Кате?». «Катя пошла домой, а мороженщик отправился к церкви и встретил по дороге Петю, которому сказал о том, что решил продавать мороженое около церкви». Вопрос испытуемому: «Катя слышала, что сказал мороженщик Пете?». «В полдень Катя подошла к дому Пети и постучала в дверь. Ей открыла мама Пети и сказала, что он ушел за мороженым». Вопрос испытуемому: «Что подумала Катя о том, куда Петя пошел покупать мороженое?».

Условие задачи на ошибочное мнение второго порядка для испытуемых с объектно-опосредованной фиксацией: «Вот Вася, а это Петя. Сегодня они отмечают праздник. Когда они подошли к единственному ларьку со спиртным поблизости, который находился в парке, Петя захотел купить водку, но обнаружил, что забыл деньги дома. Он решил сходить

домой за ними. Продавец из ларька сказал, что он будет работать весь день без перерыва. Но когда Петя ушел, продавец сказал, что ему необходимо отлучиться по делам. Он сказал Васе: «Мне сейчас позвонили, и я срочно вынужден отлучиться на полтора часа, можете сходить за водкой в соседний район». Вопрос испытуемому: «Петя слышал, что сказал продавец Васе?». «Вася пошел домой, а продавец отправился по делам и встретил по дороге Петю, которому сказал о том, что ларёк зарыт на 1,5 часа». Вопрос испытуемому: «Вася слышал, что сказал продавец Пете?». «В полдень Вася подошел к дому Пети и постучал в дверь. Ему открыла жена Пети и сказала, что он пришёл, взял деньги и ушёл». Вопрос испытуемому: «Что подумал Вася о том, куда Петя пошел покупать спиртное?». Количество повторений условия задач не фиксировалось.

Список литературы

1. Когнитивные расстройства при депрессиях: нейропсихологическое и МРТ-исследование / Л.И. Вассерман, М.В. Иванов, Н.И. Ананьева, А.В. Сорокина, Р.В. Ежоева, Б.Б. Ершов, А.В. Чуйкова // Журнал неврологии и психиатрии. 2015. Т. 2, № 1. С. 13-19.
2. Полунина А.Г., Давыдов Д.М., Брюн Е.А. Нейропсихологические исследования когнитивных нарушений при алкоголизме и наркоманиях // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 5. С. 70-76.
3. Сергиенко Е.А., Мелехин А.И. Модель психического: гетерогенность изменений в пожилом и старческом возрасте // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17, № 1. С. 26-41.
4. Запесоцкая И.В., Никишина В.Б. Состояние зависимости: метапсихологический подход // Клиническая и специальная психология. 2013. №2(6). С.77-81.

5. Захаров В.В., Вахнина Н.В. Когнитивные нарушения при депрессии. Эффективная фармакотерапия // Неврология и психиатрия. 2015. №1. С. 20-22.

6. Baron-Cohen S. Mindblindness: an essay on autism and theory of mind. Boston: MIT Press/Bradford Books, 1995.

7. Carrington S.J., Bailey A.J. Are there theory of mind regions in the brain A review of the neuroimaging literature. Human Brain Mapping. 2009. 30. P. 2313-2335.

8. Ciaramidaro A., Adenzato M., Enrici I., Erk S., Pia L., Bara B.G., H. Walter The intentional network: How the brain reads varieties of intentions, Neuropsychologia. 2007. 45. P. 3105–3113.

9. Crocker L.D., Heller W., Warren S.L. [et al.]. Relationships among cognition,

emotion, and motivation: implications for intervention and neuroplasticity in psychopathology // Front. Hum. Neurosci. 2013. Vol. 7. P. 261.

10. Friedman O, Leslie A.M. Mechanisms of belief-desire reasoning[^] Inhibition and bias, Psychological Science 15. 2004. P. 548-550.

11. Poletti M. Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: Neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2012. Vol. 36. P. 2148-2164.

Поступила в редакцию 14.06.17

UDC 159.9

V.B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, KSMU (Kursk, Russia)
(e-mail: vbnikishina@mail.ru)

I.V. Zapesotskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, KSMU (Kursk, Russia)
(e-mail: zapesotskaya@mail.ru)

E.A. Petrash, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, KSMU (Kursk, Russia)
(e-mail: petrash@mail.ru)

THE QUALITY OF MATRIMONIAL RELATIONS AND READINESS FOR MOTHERHOOD AND FATHERHOOD ARE IN THE RELATIONSHIP OF OBJECT-SUBJECT RELATIONS

In this study, the results of diagnosing the cognitive model of the image of another with the help of special problems on the erroneous opinion of the first and second order are given. Identification of functional differences in the phenomenon under investigation was carried out within the framework of the approach in which distortion of the image model of the other is a displacement of vector fixation in the system of subject-subject relations. The results of neuropsychological and neurocognitive diagnostics of patients with autofixation, for example of a depressive episode, and object-mediated fixation, on the example of alcohol dependence, were not only demonstrated as indicators of the reduction of individual functions, but were also compared.

Distortion of the cognitive model of the image of the other is revealed both in object fixation (patients with alcohol dependence) and in autofixation (patients with a depressive episode). With alcohol dependence (regardless of the presence of a psychotic episode in the anamnesis), distortion of the cognitive model of the image of the other is due to a decrease in the operational side of thinking. In a depressive episode (regardless of the degree of severity), the distortion of the cognitive model of the image of the other is due to a decrease in the ability to generalize and abstract, leading to incorrect representation of conditions and, consequently, erroneous forecasting.

Key words: cognitive model of another image, depressive episode, alcohol dependence, cognitive analysis, first and second order error tests, object-mediated fixation, autofixation.

For citation: Nikishina V.B., Zapesotskaya I.V., Petrash E.A. Cognitive model of the image of another with a violation of the system of subject-subject relations. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 3(28), pp. 170–182 (in Russ.).

References

1. Vasserman L.I., Ivanov M.V., Anan'eva N.I., Sorokina A.V., Ezhoeva R.V., Ershov B.B., Chujkova A.V. Kognitivnye rasstrojstva pri depressiyah: nejropsihologicheskoe i MRT-issledovanie. Zhurnal nevrologii i psichiatrii, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 13-19.
2. Polunina A.G., Davydov D.M., Bryun E.A. Nejropsihologicheskie issledovaniya kognitivnyh narushenij pri alkogolizme i narkomaniyah. Psihologicheskij zhurnal, 2004, vol. 25, no. 5, pp. 70-76.
3. Sergienko E.A., Melekhin A.I. Model' psihicheskogo: geterogennost' izmenenij v pozhilom i starcheskom vozraste. Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie, 2016, vol. 17, no. 1, pp. 26-41.
4. Zapesockaya I.V., Nikishina V.B. Sostoyanie zavisimosti: metapsihologicheskij podhod. Klinicheskaya i special'naya psihologiya, 2013, no. 2(6), pp. 77-81.
5. Zaharov V.V., Vahnina N.V. Kognitivnye narusheniya pri depressii. Ehffektivnaya farmakoterapiya. Nevrologiya i psichiatriya, 2015, no. 1, pp. 20-22.
6. Baron-Cohen S. Mindblindness: an essay on autism and theory of mind. Boston, MIT Press/Bradford Books, 1995.
7. Carrington S.J., Bailey A.J. Are there theory of mind regions in the brain A review of the neuroimaging literature. Human Brain Mapping, 30, 2009, pp. 2313-2335.
8. Ciaramidaro A., Adenzato M., Enrici I., Erk S., Pia L., Bara B.G., H. Walter The intentional network: How the brain reads varieties of intentions. Neuropsychologia, 2007, 45, pp. 3105-3113.
9. Crocker L.D., Heller W., Warren S.L. et al. Relationships among cognition, emotion, and motivation: implications for intervention and neuroplasticity in psychopathology. Front. Hum. Neurosci, 2013, vol. 7, pp. 261.
10. Friedman O, Leslie A.M. Mechanisms of belief-desire reasoning^ Inhibition and biad. Psychological Science, 2004, 15, pp. 548-550.
11. Poletti M. Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: Neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 2012, vol. 36, pp. 2148-2164.

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Объем статьи не должен превышать 8 страниц печатного текста, включая иллюстрации и таблицы.

3 Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– рекомендацию кафедры или научно-исследовательского отдела учреждения, в котором выполнена данная работа;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail);

– электронный носитель.

4. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

5. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

6. **Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается (если автор один и им представлена справка с места учебы).**

7. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

8. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью), электронного адреса (телефона), название (полужирный, прописные), аннотация и ключевые слова, текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках.

Перед основным текстом печатается аннотация (200–250 слов), отражающая содержание статьи.

Например:

УДК 004.9:519.8

А.Л. Иванов, канд. техн. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск)
(e-mail: ivanov@gmail.com)

Построение модели прогнозирования обеспеченности кадрами градообразующего предприятия

В статье рассматривается агентная модель прогнозирования обеспеченности кадрами градообразующего предприятия, основанная на структуризации поведения агента и определения влияния его внутреннего представления об окружающем мире на его деятельность.

Ключевые слова: агентное моделирование, градообразующее предприятие, событие.

9. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

10. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

Необходимо учитывать, что **полоса набора – 75 мм**. Если формула имеет больший размер, ее необходимо упростить или разбить на несколько строк. **Формулы, внедренные как изображение, не допускаются!**

Все русские и греческие буквы (Ω , η , β , μ , ω , ν и др.) в формулах должны быть набраны прямым шрифтом. Обозначения тригонометрических функций ($\sin$, $\cos$, $\tg$ и т.д.) – прямым шрифтом. Латинские буквы – прямым шрифтом.

Статья должна содержать лишь самые необходимые формулы, от промежуточных выкладок желательно отказаться.

11. Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

12. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Другие технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

13. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Пристатейные библиографические списки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

14. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/index.php>.