

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

*Научный журнал
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

2020 Т. 4 № 4

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 2020

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

Учредитель - Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

16+ в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Адрес редакции: д. 26, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: igo@magtu.ru

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева
Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Адрес издателя:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», издательский центр

Адрес типографии:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», участок оперативной полиграфии
Выход в свет 28.12.2020. Заказ 372. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)

2020 VOL. 4 No. 4

© **Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2020**

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

Founder - Nosov Magnitogorsk State Technical University (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

Editorial office: 26, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: igo@magtu.ru.

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Editorial office:

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Printing office:

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University
Publication date: 28.12.2020. Order 372. Circulation: 500. Open price.

Редакционная коллегия

Главный редактор – д-р пед. наук *Савва Любовь Ивановна* (Магнитогорск)
Зам. главного редактора – д-р пед. наук *Елена Николаевна Рацкигулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Технический редактор - *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Гневзк Ольга Владимировна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кружилина Тамара Васильевна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Лешер Ольга Вениаминовна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Маралов Владимир Георгиевич- д-р психол. наук (Череповец)
Орехова Татьяна Федоровна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Пonomарева Любовь Дмитриевна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Сайгушев Николай Яковлевич- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кувшинова Ирина Александровна- канд. пед. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Раздел II. Общественные науки

Джусти Мария Тереза -проф. (Кьети, Италия)
Дубинин Сергей Николаевич-д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Желеску Петр Степанович- проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)
Потемкина Марина Николаевна- д-р ист. наук (Магнитогорск)
Коробков Юрий Дмитриевич - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Муцийчук Мария Владимировна- д-р. филос. наук (Магнитогорск)
Филатов Владимир Викторович - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Испулова Светлана Николаевна- канд. пед. наук (Магнитогорск)
Макарова Надежда Николаевна- канд. ист. наук (Магнитогорск)
Чернобровкин Владимир Александрович- канд. филос. наук (Магнитогорск)
Мережников Андрей Петрович - канд. психол. наук (Магнитогорск)

Раздел III. Филологические науки

Антропова Людмила Ильинична - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Воронцова Татьяна Александровна -д-р филол. наук (Челябинск)
Жунусова Жаньл Ныгизбаевна - д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)
Исакова Сабир Сагынбековна-д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
Песина Светлана Андреевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Питина Светлана Анатольевна - д-р филол. наук (Челябинск)
Савельев Константин Николаевич - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Чурилина Любовь Николаевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Шулежкова Светлана Григорьевна- д-р филол. наук (Магнитогорск)
Емец Татьяна Владимировна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Пустовойтова Ольга Васильевна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Редактор части журнала на английском языке

Ломакина Екатерина Александровна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Editorial team

Editor-in-Chief - *Liubov' I. Savva*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Deputy editor-in-chief -*Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Managing editor -*Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Technical Editor-*Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Ol'ga V. Gnevek - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Tamara V. Krutilina - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Lesher- Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir G. Maralov -Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)
Tatiana F. Orehova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Ljubov' D. Ponomareva-Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nikolai N. Saigushev - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Irina A. Kuvshinova – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Oxsana A. Lukina - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

Section II. Social Sciences

Maria Teresa Giusti-Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)
Sergey N. Dubinin -Doctor of Science in Psychology (**Kostanay, Kazakhstan**)
Petru Jelescu - Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)
Marina N. Potemkina - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Yuriy D. Korobkov- Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Maria V. Musiychuk - Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir V. Filatov – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana N. Ispulova - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nadezhda N. Makarova- Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir A. Chernobrovkin - Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Andrey P. Merezchnikov - Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

Section III. Philology

Ludmila I. Antropova - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Zhanyl N. Zhunussova - Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)
Tatyana A. Vorontsova - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Sabira S. Issakova - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
Svetlana .A. Pesina - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana A. Pitina - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Konstantin N. Savelyev - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov N. Churilina - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana G. Shulezhkova - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Tatiana V. Emets - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Pustovoitova - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editor of the issue of the journal in English

Yekaterina A. Lomakina - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	6
<i>К. В. Чедов (Пермь, Россия)</i>	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНОЙ ВЕДОМСТВЕННОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ	6
<i>М. В. Кудрявцева (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ	15
<i>Е. А. Губчевская (Магнитогорск, Россия)</i>	
РЕЧЕТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	20
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	26
<i>А. Г. Дорожкин (Магнитогорск, Россия)</i>	
КИТАЙСКИЙ ФАКТОР НА ПЕРЕГОВОРАХ Л.И. БРЕЖНЕВА С И. Б. ТИТО В 1970-х ГГ. ...	26
<i>Н. В. Дулина (Волгоград, Россия), Е. В. Ануфриева (Волгоград, Россия)</i>	
СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ КУЛЬТУРНУЮ ПАМЯТЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО ИТОГАМ ПРИКЛАДНОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	34
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	44
<i>К. Н. Савельев, Е. Ю. Степанова (Магнитогорск, Россия)</i>	
РОМАН О. ПАМУКА «ЧЕРНАЯ КНИГА» КАК СИНТЕЗ КУЛЬТУР ВОСТОКА И ЗАПАДА .	44
<i>Е.И. Голованова (Челябинск, Россия)</i>	
КОГНИТИВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА	50
IV. К ОБСУЖДЕНИЮ	55
<i>Т. Ф. Орехова (Магнитогорск, Россия)</i>	
ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	55
V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	62
<i>С. Г. Шулежкова (Магнитогорск, Россия)</i>	
«ФРАЗЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕЖНЫХ НАУК» (ОТ БИБЛЕИЗМОВ К НЕОЛОГИЗМАМ).....	62
ПАМЯТКА АВТОРАМ	68
ГОДОВОЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ 2020 г.	71

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....	6
<i>Chedov K. V.</i>	
Formation of Healthy Culture of Schoolchildren: Methodological Basis of Interaction of Organizations of Various State Departments	6
<i>Kudryavtseva M. V.</i>	
Theoretical Basis of Self-Directed Learning in Modern Pedagogical Science and Practice...15	
<i>Gubchevskaya E. A.</i>	
Speech-creative aspect of case-study in the system of language education.....	20
SECTION II. SOCIAL SCIENCES.....	26
<i>Dorozhkin A. G.</i>	
L. I. Brezhnev – I. B. Tito Negotiations of the 1970s – the Chinese Factor.....	26
<i>Anufrieva E. V., Dulina N. V.</i>	
To the Problem of Social Institutions Forming the Cultural Memory of Contemporary Russian youth (on the Results of Applied Sociological Research).....	34
SECTION III. PHILOLOGY	44
<i>Savelev K. N., Stepanova E. Yu.</i>	
O. Pamuk's novel "Black Book" as a synthesis of the East and West cultures.....	44
<i>Golovanova E. I.</i>	
Cognitive Reference Points in Speech and Mental Activity of a Specialists.....	50
SECTION IV. FOR DISCUSSION.....	55
<i>Orekhova T. F.</i>	
Quality Increasing Factors of Learning Achievements in Higher Education System in Remote Format.....	55
SECTION V. SCIENTIFIC LIFE	
<i>Shulezhkova S. G.</i>	
“Phraseology in the Context of Interdisciplinary Sciences” (from Biblical Expressions to Neologisms).....	62
INFORMATION FOR THE AUTHOR	68
ANNUAL INDEX OF PUBLISHED MATERIALS (2020).....	71

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНОЙ ВЕДОМСТВЕННОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Одним из способов совершенствования деятельности образовательных организаций в рамках регионального образовательного пространства конкретного региона в направлении формирования культуры здоровья школьников является консолидация ресурсов социальных институтов различной ведомственной принадлежности. Целью исследования является выявление и обоснование методологических подходов к организации взаимодействия в региональном образовательном пространстве учреждений, причастных к работе с обучающимися школьного возраста, нацеленных на формирования у детей и подростков культуры здоровья, но имеющими при этом различную ведомственную принадлежность. Для достижения поставленной цели используются такие методы, которые обеспечивают исследованию построение его понятийно-терминологического аппарата, обоснование его теоретико-методологической основы, сопоставление, обобщение и интерпретацию эмпирического материала. В качестве основы для выбора и обоснования использованных в исследовании подходов выступает концепция многоуровневого методологического знания. В рамках этой концепции основополагающим является аксиологический подход, который позволяет рассматривать здоровье как жизненно значимую личностную ценность человека, определяющую другие ценностные ориентации, детерминирующую его полноценное развитие, адекватную идентификацию и эффективную самореализацию. На общенаучном уровне ведущим является системно-интеракционистский подход, гармонично объединяющий в себе феномены системности и взаимодействия. Системность регулирует рассмотрение объекта как единого функционального целого, обладающего комплексом характеристик: с одной стороны, свойств, общих для целого и его частей, а с другой, – черт целого отличных от качественных признаков его составляющих. Взаимодействие (interaction) дает возможность решать педагогические проблем с учетом изменений, которые происходят в различных воздействующих и взаимосвязанных объектах под влиянием их действия как друг на друга, так и на другие объекты. На конкретно-научном уровне методологии ключевым является интегративный подход, который позволяет поэтапно планировать организацию образовательного процесса, последовательно решать поставленные задачи и оперативно интерпретировать получаемые результаты, целенаправленно используя ресурсы всех субъектов образовательной деятельности на основе кластерного подхода.

Ключевые слова: методологическая основа, межведомственное взаимодействие, кластерный подход, образовательная организация, региональное образовательное пространство, культура здоровья, обучающиеся.

Введение

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования обозначен социальный заказ общества в определении содержания деятельности образовательных организаций, условий организации педагогических процессов, способствующих сбережению и развитию здоровья личности через формирование у подрастающего поколения культуры здоровья.

Потребность в разработке методологических основ взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности в региональном образовательном пространстве в плане формирования у обучающихся школьного возраста культуры здоровья определяется, с одной стороны, социально-историческими предпосылками, современными запросами на формирование личности, ориентированной на сохранение и укрепление здоровья; с другой, – недостаточной научно-теоретической разработанностью проблемы совершенствования целенаправленной деятельности образовательных сообществ в решении задачи сбережения и укрепления здоровья детей, подростков и учащейся молодежи в системе общего образования.

В современных философских исследованиях методология рассматривается как инструмент теоретического познания и одновременно преобразования действительности. Достаточно широкое по объему толкование методологии как науки дает Э. Г. Юдин. Для него методология – это «система принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [24, с. 31]. Анализ различных определений, представленный В. В. Краевским, дает нам основание выделить пять аспектов в понимании методологии педагогики как системы знаний, во-первых, об основаниях и структуре педагогической теории; во-вторых, о принципах, подходах и способах получения знаний о педагогической действительности; в-третьих, о способах деятельности по приобретению таких знаний; в-четвертых, о подходах к обоснованию программ, логики, методов организации и

проведения научных педагогических исследований; и, наконец, это знания об оценке качества исследований и получаемых в них результатах [14, с. 18]. Исходя из этого, методология педагогики как основа процесса научного познания педагогических явлений выполняет в любом научном педагогическом исследовании две взаимосвязанных функции – *теоретическую*, результатом реализации которой является *система научно-педагогических знаний*, и *практическую*, направленную на *организацию педагогической действительности*.

Реализация методологических основ взаимодействия в региональном образовательном пространстве организаций различной ведомственной принадлежности с целью формированию культуры здоровья обучающихся осуществляется посредством применения методологических подходов, которые, по определению И. В. Блауберга и Ю. Г. Юдина, обеспечивают «методологическую ориентацию исследования, с которой анализируют объект изучения, как принцип, руководящий общей стратегией исследования» [5, с. 74]. Исходя из того, что выявление потенциальных ресурсов регионального образовательного пространства для формирования культуры здоровья обучающихся не может быть рассмотрено с одной позиции, считаем целесообразным применить комплекс методологических подходов.

Целью исследования является выявление и обоснование методологических подходов к организации взаимодействия учреждений различной ведомственной принадлежности, причастных к работе по формированию культуры здоровья у обучающихся школьного возраста, для консолидации ресурсов регионального образовательного пространства.

1. Спектр методологических подходов к межведомственному взаимодействию учреждений и консолидации ресурсов образовательного пространства

Достижение поставленной цели обеспечивается посредством применения адекватных ей *методов исследования*. В качестве таковых выступают теоретические методы исследования – сопоставление, интерпретация, обобщение и два вида анализа: понятийно-терминологический и теоретико-методологический.

Руководствуясь идеями, разработанными в 1970-е гг. отечественным философом Э. Г. Юдиным [24], в данном исследовании мы будем обосновывать методологию интеграции ресурсов и возможностей организаций различной ведомственной принадлежности, занятых формированием у обучающихся культуры здоровья и входящих в одно региональное образовательное пространство, последовательно на нескольких методологических уровнях – философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом.

1.1. Философский уровень методологии интеграции регионального образовательного пространства

На философском уровне основополагающим является *аксиологический подход*, что обусловлено, с одной стороны, значимостью здоровья, которое признается безусловной жизненной ценностью человека, а с другой стороны, сущностью науки аксиологии (от др.-греч. $\xi\acute{\iota}\alpha$ – ценность), представляющей собой раздел философии, связанный с изучением природы ценностей, связи различных ценностей между собой, а также с социальными и культурными факторами развития личности. Использование аксиологического подхода в исследованиях, связанных с изучением человека, позволяет рассматривать его как высшую ценность и самоцель общественного развития. Кроме того, этот подход дает возможность одновременно изучать различные педагогические явления, процессы и обнаруживать их возможности в удовлетворении разумных и ценностно-целесообразных потребностей людей. Одной из таких ценностей является здоровье человека, которое, по мысли А. Маслоу, представляет собой высшую универсальную личностно значимую ценность, детерминирующую полноценное развитие человека [16]. Опора процесса образования на аксиологический подход дает возможность трансформировать социально значимые ценности и здоровье, в частности, в конкретные ценностные ориентации личности, тем самым обеспечивая условия для охраны здоровья подрастающего поколения.

Понимание здоровья как индивидуальной наивысшей ценности, по утверждению М. Я. Виленского и О. Ю. Масаловой, приходит к человеку чаще всего только тогда, когда он «ощущает общую недостаточность внутриличностных ресурсов для его поддержания» [7, с. 67]. Формирование у человека отношения к здоровью как к ценности является уникальным и своеобразным процессом в виду того, что здоровье – это строго субъективное индивидуальное явление, для сбережения

и укрепления которого человеку необходимо учиться «творить его за счет своих внутренних резервов, а не чужих усилий и внешних условий» [7, с. 67]. В этой связи важнейшим направлением деятельности учреждений образования и других социальных институтов (здравоохранения, физической культуры и спорта, общественных движений и др.), функционально связанных с жизнью, деятельностью, развитием и личностным становлением подрастающего поколения, является формирование культуры здоровья личности как части общей культуры, определяющей полноту реализации принципов здорового образа жизни.

Таким образом, аксиологический подход регулирует качество выбора индивидом ценностных ориентиров, стимулирующих развитие духовного, нравственного и творческого потенциалов человека во всех сферах жизни и деятельности. Результатом реализации аксиологического подхода в совместной работе организаций различной ведомственной принадлежности является осознание обучающимися школьного возраста ценности здоровья как атрибута жизни, формирование у них убеждения в необходимости соблюдать нормы здорового образа жизни, наиболее полно использовать физические ресурсы своего организма и духовного потенциала для эффективного достижения жизненных целей.

1.2. Общенаучный уровень методологии интеграции регионального образовательного пространства

Вторым подходом, соответствующим общенаучному уровню методологии данного исследования и составляющему основу взаимодействия в региональном образовательном пространстве организаций различной ведомственной принадлежности, которые работают в направлении формирования культуры здоровья школьников, стал *системно-интеракционистский*. При разработке данного подхода мы ориентировались на работы В. Г. Афанасьева [4]; И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина [5]; Б. С. Гершунского [9]; А. Н. Леонтьева [15] и др. Суть данного подхода отражается в соотношении *системности и взаимодействия* (интеракции).

Системная составляющая данного подхода дает возможность, *во-первых*, рассматривать разнообразные исследуемые педагогические явления и объекты (педагогическую систему, образовательную организацию, пространство, образовательную среду и т. д.) как единое функциональное целое, состоящее из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих частей, но при этом обладающее собственными характеристиками, которые отличаются от качеств, присущих каждой отдельной части этого целого. *Во-вторых*, появляется возможность использовать для решения исследуемой научной проблемы факты, методы, средства, приемы, которыми оперируют другие науки, связанные с проблемами человека (педагогика, психология, физиология и др.). *В-третьих*, системный подход позволяет выявлять сущность элементов анализируемой системы, их внутренних и внешних связей, что создает предпосылки для осознания факторов, которые оказывают влияние на исследуемый педагогический объект и которые необходимо учитывать при принятии решений. *Наконец*, можно обнаружить в целостной системе функциональную зависимость между элементами, свойствами и отношениями, возникающими внутри целого.

В нашем исследовании таким системным целым является образовательное пространство, в котором осуществляется взаимодействие организаций различной ведомственной принадлежности, потенциально связанных с решением проблемы формирования у обучающихся культуры здоровья. Выявление и наращивание потенциала регионального образовательного пространства в интересах формирования культуры здоровья подрастающего поколения возможно при условии, *во-первых*, рассмотрения данного пространства в единстве целого и частного; *во-вторых*, проведения классификации объектов регионального образовательного пространства на основе, адекватной особенностям их взаимодействия; *в-третьих*, формирования системы совместной деятельности организаций региона, хотя и имеющих различную ведомственную принадлежность, но действующих в направлении формирования культуры здоровья обучающихся.

Второй компонент системно-интеракционистского подхода – *интеракционистский* (англ. interaction – взаимодействие) регулирует процесс разрешения педагогических проблем посредством организации взаимного действия различных связанных между собой объектов как друг на друга, так и на другие объекты. Определяющим при этом выступает понятие «взаимодействие», которое как философская категория означает «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход» ... и «представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи» [22]. Отсюда,

если как минимум два объекта воздействуют друг на друга, правомерно говорить о взаимодействии. В нашем исследовании *субъектами* взаимодействия выступают различные *социальные институты, причастные по своему функционалу к работе с детьми, подростками и учащейся молодежью* и осуществляющие совместную деятельность по формированию у них культуры здоровья на одном из трех уровней: *региональном* (макроуровень), *муниципальном* (мезоуровень) и *институциональном* (микроуровень).

Системно-интеракционистский подход позволяет рассматривать решение проблемы взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности в региональном образовательном пространстве в направлении формирования культуры здоровья подрастающего поколения с позиции двух подсистем, первой из которых является личность как открытая биопсихосоциальная система, а второй – межведомственное взаимодействие организаций в региональном образовательном пространстве, ориентированное на формирование культуры здоровья обучающихся.

Содержательная и структурная организация личности как системы обусловливается сложностью каждого этапа онтогенетического развития индивида, характеризующегося специфическими особенностями функционирования его организма и психики, которые необходимо учитывать при оказании педагогических воздействий и обеспечивать преемственные связи относительно каждого этапа, так как каждый более высокий уровень реализуется на основе эффектов, полученных на более низком уровне.

Системное взаимодействие организаций различной ведомственной принадлежности мы строим с учетом выявленных Т. А. Ильиной этапов реализации системно-интеракционистского подхода: 1) выявления сущности структурных элементов системы; 2) раскрытия связей между ними; 3) обнаружения взаимосвязей данной системы с другими; 4) выявления особенностей функционирования системы и выделение ее значимых структурных элементов и связей, от которых зависит, с одной стороны, решение рассматриваемой проблемы, а с другой стороны, улучшение функционирования системы как целостного образования; 5) разработки, совершенствования и реализации механизмов управления обновленной системой с целью достижения планируемых результатов; 6) сравнительного анализа ожидаемых и полученных результатов и оценки на этом основании эффективности функционирования системы [13, с. 72]. Благодаря этому использование системно-интеракционистского подхода в нашем исследовании обеспечит раскрытие сущности, структуры и содержания регионального образовательного пространства, а также выявления и наращивания межведомственного потенциала различных организаций, вовлеченных в процесс формирования культуры здоровья обучающихся. При этом объектом регулирования системно-интеракционистского подхода является деятельность таких организаций по формированию культуры здоровья детского населения данного региона.

1.3. Конкретно-научный уровень методологии интеграции регионального образовательного пространства

Конкретно-научный уровень методологической основы исследуемого взаимодействия представлен *интегративным подходом*, который требует осуществления учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях на основе использования ресурсов всех субъектов образовательной деятельности. Раскроем данный тезис подробнее.

В понимании интегративного подхода мы опираемся на определение И. А. Зимней и Е. В. Земцовой, трактующих данный подход как «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [12]. Кроме того, мы исходим из того, что интегративный подход, как справедливо отмечают О. Б. Акимова и Н. К. Чапаев, осуществляется на технологическом и содержательном уровнях. Технологический уровень включает организационно-методический и деятельностно-практический компоненты, а содержательный – ресурсно-содержательный [23]. Рассмотрим сущность этих компонентов в аспекте формирования культуры здоровья обучающихся.

Реализация *организационно-методического* компонента интегративного подхода предполагает использование в образовательной деятельности различных интерактивных методов и технологий: дискуссий, круглых столов, конкурсов, конференций, кейс-технологий, дебатов, деловых игр, метода проектов и других подобных средств с целью формирования культуры здоровья обучающихся. *Деятельностно-практический* компонент предполагает выполнение обучающимися творческих заданий на занятиях по различным учебным предметам, а также в условиях внеурочной деятельности, что создает предпосылки для развития их личностных качеств, определяющих полноту и качество здоровьесориентированного поведения. *Ресурсно-содержательный* компонент интегративного подхода

обеспечивает консолидацию ресурсов каждого субъекта образовательного процесса (учителя, классного руководителя, педагога дополнительного образования, родителя, студента-волонтера и др.), обеспечивающих организацию урочной и внеурочной деятельности обучающихся, проявляющихся в особом содержании, используемых средствах, методах и приемах в интересах формирования культуры здоровья обучающихся. Появление возможностей для реализации такого консолидированного учебно-воспитательного процесса оздоровительной направленности определяется успешностью кластерного взаимодействия разных социальных институтов (образования, здравоохранения, физической культуры и спорта и др.) на уровне региона, муниципалитета, образовательной организации, функционально связанных с жизнью, деятельностью, развитием и личностным становлением подрастающего поколения. Результатом интеграции ресурсов субъектов учебно-воспитательного процесса для решения анализируемой проблемы являются сформированность у обучающихся компетенции по рациональной организации собственной здоровьеориентированной деятельности. Это достигается единством целей, принципов и содержания обучения и воспитания. Таким образом, реализация интегративного подхода на технологическом уровне обеспечивает выполнение трех взаимосвязанных действий: 1) поэтапного планирования процесса решения поставленных задач, 2) последовательного выполнения пунктов плана, 3) оценки и интерпретации полученных результатов.

Технологический уровень методологии предпринятого исследования представлен двумя подходами; *кластерным*, который является ключевым в отношении реализации административно-управленческого аспекта интегративной деятельности организаций различной ведомственной принадлежности в региональном образовательном пространстве в интересах формирования культуры здоровья обучающихся, и *личностно-деятельностным*, определяющим психолого-педагогический аспект учебно-воспитательного процесса, оздоровительная направленность которого обеспечивается в результате совместной деятельности учреждений и организаций, причастных по своему функционалу к работе с обучающимися школьного возраста, но имеющих при этом различную ведомственную принадлежность. Рассмотрим последовательно каждый из этих подходов.

В понимании кластерного подхода мы исходим из значения термина «кластер» (от английского cluster), который в буквальном переводе означает «скопление». В настоящее время этим термином преимущественно оперирует сфера экономики. Анализ определений, обнаруженных нами в работах отечественных и зарубежных исследователей, дает основание называть *кластером группу взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга организаций*, характеризующихся общностью деятельности, методологической основой которой является так называемый кластерный подход. Основоположителем данного подхода считается профессор Гарвардской школы бизнеса М. Портер [10].

Применение кластерного подхода в изучении и обеспечении функционирования образовательных систем достаточно полно сегодня представлено в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Л. И. Галимова [8]; М. В. Михайлова и А. Л. Салаева [17]; А. В. Смирнов [21]; V. Chikoko [26]; L. K. Mphahlele [27]). Большинство из них кластерный подход в образовании относят к управленческим технологиям как средству формирования и развития единого образовательного пространства на разных уровнях: как в отдельной образовательной организации, так и в определенном территориальном образовании (области, регионе, городе, районе города).

Таким образом, анализ представленных выше понятий, выступающих в качестве терминологической основы нашего исследования, дает основание определять *кластерное взаимодействие организаций различной ведомственной принадлежности, действующих в направлении формирования культуры здоровья обучающихся в условиях регионального образовательного пространства, как специально организованный способ деятельности различных социальных институтов, работающих с обучающимися школьного возраста*. Разная ведомственная принадлежность образовательных организаций, учреждений здравоохранения, физической культуры и спорта, общественных организаций и других объектов социокультурной сферы региона не должна мешать совместному использованию имеющихся у них кадровых, материально-технических, информационных, инновационных, методических и иных ресурсов, если речь идет о формировании у обучающихся осознанного ценностного отношения к собственному здоровью, основанному на знании и умении осуществлять здоровьеориентированную деятельность.

2. Методология формирования у обучающихся культуры здоровья

В нашем исследовании в качестве методологической основы формирования у обучающихся культуры здоровья выступает *личностно-деятельностный подход*, научное обоснование которого

представлено в работах Н. А. Алексеева [1], Б. Г. Ананьева [2], Е. В. Бондаревской [6], А. Н. Леонтьева [15], С. Л. Рубинштейна [19], В. В. Серикова [20], И. С. Якиманской [25] и др. Изучение работ указанных авторов позволяет сделать вывод, что реализация личностно-деятельностного подхода в учебно-воспитательном процессе обеспечивает направленность педагогической деятельности, *во-первых*, на развитие целостной личности растущего человека, а не отдельных ее качеств; *во-вторых*, на определение индивидуальных образовательных траекторий, стимулирующих расширение познавательных интересов обучающихся, развитие их познавательных способностей, формирование личностно значимых ценностных ориентаций и жизненных установок; *в-третьих*, на отношение к каждому ребенку как к уникальному самобытному существу, обладающему неповторимыми индивидуальными чертами. Г. Л. Драндров и К. Б. Тумаров считают, что основным результатом реализации личностно-деятельностного подхода в учебно-воспитательном процессе выступает переход воспитанного на новый, более высокий уровень овладения культурой. Происходит изменение его отношения к окружающему миру во всем его многообразии, и прежде всего, к себе и другим людям; повышается ответственности за свои действия и их последствия [11].

Бинарность личностно-деятельностного подхода в формировании культуры здоровья обучающихся, характеризующаяся единством его личностного и деятельностного компонентов, позволяет ставить в центр педагогической деятельности оздоровительной направленности самого обучающегося с его мотивами и целями. *Личностный* компонент позволяет учитывать степень сформированности у каждого школьника компетенций в вопросах здорового образа жизни и осуществлять образовательный процесс с ориентацией на развитие личности обучающегося. Личностная ориентированность учебно-воспитательного процесса в аспекте формирования культуры здоровья обучающихся может обеспечиваться посредством проектирования и реализации индивидуальных программ здоровья каждого ребенка, подростка. В современных социально-экономических условиях это возможно осуществлять, по нашему мнению, только благодаря интеграции организационных, научно-методических, материально-технических, кадровых ресурсов учреждений, имеющих различную ведомственную принадлежность, но функционально связанных с жизнью, деятельностью, развитием и личностным становлением подрастающего поколения.

Опора на принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся в рамках личностного подхода предполагает совершенствование их мотивационной и деятельностной сфер. При этом личностный компонент нацелен на развитие личностных качеств, определяющих их здоровьесориентированное поведение, а деятельностный компонент обуславливает успешность личностной самореализации обучающихся в направлении здорового образа жизни. Обоснуем данный тезис.

Согласно базовым положениям теории деятельности, понятие «деятельность» большинством исследователей в самом общем виде определяется как форма активности, направленная на саморазвитие. По определению А. Г. Асмолова, деятельность – это «динамическая, саморазвивающаяся, иерархическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта предметной действительности» [3, с. 90]. Важно также отметить, что предпосылкой любой деятельности человека считается потребность. Это положение дает нам основание рассматривать деятельностный компонент как основу целенаправленного и активного взаимодействия человека с окружающим миром в соответствии со своими потребностями. Таким образом, личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать обучающегося в процессе формирования у него культуры здоровья как активного субъекта жизни и деятельности, что обеспечивает становление личности обучающихся посредством актуализации их внутреннего потенциала и реализации их личностных ресурсов.

Заключение

Многоуровневая методологическая основа взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности в региональном образовательном пространстве в совокупности комплекса взаимосвязанных и функционально дополняющих друг друга подходов – аксиологического, системно-интеракционистского, интегративного, кластерного и личностно-деятельностного – будет способствовать достижению гарантированного результата в аспекте формирования культуры здоровья обучающихся.

Учёт индивидуальных психологических особенностей обучающихся, а также их интересов, потребностей и способностей позволяет расширить возможности педагогического воздействия в процессе формирования культуры здоровья путем разработки и внедрения технологии педагогического

сопровождения обучающихся в ходе проектирования и реализации индивидуальных траекторий здоровья. Следование принципам единства сознания и деятельности, адекватности, целостности и вариативности обеспечивает обучающимся определённую самостоятельность в соответствии с выбранными ими стратегиями деятельности по сбережению и развитию собственного здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография. Тюмень : Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. 216 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. М. : Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 384.
3. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
4. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. 120 с.
5. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 272 с.
6. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
7. Виленский М. Я., Масалова О. Ю. Здоровье как аксиологический потенциал качества подготовки выпускника вуза // Автономия личности. 2011. № 2(4). С. 66–71.
8. Галимова Л. И. Образовательный кластер как механизм инновационного развития производственной деятельности // Вестник Казанского технического университета. 2009. № 5. С. 125–127.
9. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие. М. : Флинта; Наука, 2003. 768 с.
10. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Фоменко С. Л. Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 12–18.
11. Драндров Г. Л., Тумаров К. Б. Личностно-ориентированный подход в формировании физической культуры студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2011. № 2(19). С. 24–30.
12. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14-19. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33600994> (дата обращения: 03.03.2020).
13. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Результаты новых исследований в педагогике : сб. науч. ст. / под ред. Н. М. Шахмаева. М. : Просвещение, 1977. С. 3-18.
14. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
15. Леонтьев А. Н. Современная психология: сб. ст. / под ред. А. В. Запорожца [и др.]. М. : Изд-во МГУ, 1983. 288 с.
16. Маслоу А. Г. Мотивация и личность [Электронный ресурс] /пер. А.М.Татлыбаевой. К.: PSYLIB, 2004. // Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев). URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm> (дата обращения: 05.02.2020).
17. Михайлова М. В., Салаева А. Л. Кластерный подход в управлении образованием и культурой: положительный опыт российских регионов // Кластерный подход к управлению культурно-образовательным пространством города : матер. науч.-практ. конф. 19 дек. 2014 года. Чебоксары, 2014. С. 74–80.
18. Новая философская энциклопедия : в 4 тт. [Электронный ресурс] / гл. ред. В. С. Степин. М. : Мысль, 2001 // Институт Философии Российской Академии Наук [сайт]. URL: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html> (дата обращения: 22.01.2020).
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1946. 703 с.
20. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
21. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография. Казань : РИЦ «Школа», 2010. 102 с.
22. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв [и др.]. М. : Советская энциклопедия. 1983 // Интернет-сервис для поиска информации по базе словарей, энциклопедий Академик.Ру [сайт]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1929 (дата обращения: 18.01.2020).
23. Чапаев Н. К., Акимова О. Б. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Научный диалог. 2012. № 10. С. 8–18.
24. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М. : Наука, 1978. 391 с.
25. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 2000.

112 с.

26. Chikoko V. The school cluster system as an innovation: Perceptions of Zimbabwean teachers and school heads // *Africa Education Review*. 2007. № 4(1). P. 42-57.

27. Mphahlele L. K. School Cluster System: A Qualitative Study on Innovative Networks for Teacher Development // *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 47. 2012. P. 340–343.

K. V. Chedov, (Perm, Russia)

FORMATION OF HEALTHY CULTURE OF SCHOOLCHILDREN: METHODOLOGICAL BASIS OF INTERACTION OF ORGANIZATIONS OF VARIOUS STATE DEPARTMENTS

Annotation. One of the ways to improve the activities of educational organizations in the formation of a schoolchildren's health culture is the integration of the resources and capabilities of organizations of various departments within the regional educational space of a particular region. The aim of the study is to identify and justify methodological approaches to organizing the interaction of institutions of various departments in the regional educational space for the formation of students' health culture. To achieve this goal, the following research methods were applied: conceptual-terminological and theoretical-methodological analysis, comparison, interpretation, generalization. To identify and justify the importance of approaches in accordance with the purpose of the study, a multi-level concept of methodological knowledge is used. At the philosophical level, the axiological approach is taken as a fundamental one, since health is a universal (highest) human value and the main value orientation of a person that determines a healthy and full development of an individual. The general scientific level is represented by a system-interaction approach, which is the ratio of system and interaction. The system component of the approach involves the consideration of the object as a single functional whole, which has its own qualities that are distinguishable from the qualities of its individual parts. The interaction component of the approach allows solving the pedagogical problem by means of influence, communication, transition, development of various objects under the influence of mutual actions on each other and on other objects. The specific scientific level includes an integrative approach, involving the implementation of the educational process in educational organizations based on the use of resources of all subjects of educational activity. The technological level makes it possible to gradually plan, sequentially solve tasks and interpret the results. The administrative and managerial aspect of the technological level is represented by a cluster approach, and a personal-activity one represents the psychological and pedagogical one. The possibility of applying the cluster approach as a methodological basis for consolidating the resources and capabilities of organizations of various departments within the regional educational space having the aim of improving the activities of educational institutions in the direction of creating a culture of students' health has been substantiated.

Keywords: basis, interagency interaction, cluster approach, educational organization, regional educational space, health culture, students.

REFERENCES

1. Alekseev N. A. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* : monografiya, Tyumen, Izd-vo Tyumenskogo Gosudarstvennogo Universiteta, 1996, 216 p.
2. Anan'ev B. G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznanija* / pod red. A. A. Bodaleva, Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 1996, 384 p.
3. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti* : uchebnik, Moscow, Izd-vo MGU, 1990, 367 p.
4. Afanas'ev V. G. *Sistemnost' i obshchestvo*, Moscow, Politizdat, 1980, 120 p.
5. Blauberg I. V., Yudin E. G. *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda*, Moscow, Nauka, 1973, 272 p.
6. Bondarevskaya E. V. *Tsenostnye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya*, *Pedagogika*, 1995, no. 4, pp. 29–36.
7. Vilenskii M. Ya., Masalova O. Yu. *Zdorov'e kak aksiologicheskii potentsial kachestva podgotovki vypusknika vuza, Avtonomiya lichnosti*, 2011, no. 2(4), pp. 66–71.
8. Galimova L. I. *Obrazovatel'nyi klaster kak mekhanizm innovatsionnogo razvitiya proizvodstvennoi deyatel'nosti*, *Vestnik Kazanskogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Technological University], 2009, no. 5, pp. 125–127.
9. Gershunskii B. S. *Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, praktika: ucheb. posobie*, Moscow, Flinta; Nauka, 2003, 768 p.
10. Davydova N. N., Igoshev B. M., Fomenko S. L. *Razvitie pedagogicheskogo (obrazovatel'nogo) klastera v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve*, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2015, no. 11, pp. 12–18.
11. Drandrov G. L., Tumarov K. B. *Lichnostno-orientirovannyi podkhod v formirovanii fizicheskoi kul'tury studentov*, *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoi kul'tury i sporta* [The Russian Journal of Physical Education and Sport], 2011, no. 2 (19), pp. 24–30.

12. Zimnyaya I. A., Zemtsova E. V. Integrativnyi podkhod k otsenke edinoi sotsial'no-professional'noi kompetentnosti vypusknikov vuzov [Elektronnyi resurs], Vysshee obrazovanie segodnya, 2008, no. 5, URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33600994> (data obrashcheniya: 03.03.2020).
13. Il'ina T. A. Strukturno-sistemnyi podkhod k issledovaniyu pedago-gicheskikh yavlenii / Rezul'taty novykh issledovaniy v pedagogike : sb. nauch. st. / pod red. N. M. Shakhmaeva, Moscow, Prosveshchenie, 1977, pp. 3-18.
14. Kraevskii V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobie dlya pedagoga-issledovatelya Samara, Izd-vo SamGPI, 1994, 165 p.
15. Leont'ev A. N. Sovremennaya psikhologiya: sb. st. / pod red. A. V. Zaporozhtsa [i dr.], Moscow, Izd-vo MGU, 1983, 288 p.
16. Maslou A. G. Motivatsiya i lichnost' [Elektronnyi resurs] / per. A. M. Tatlybaevoi, Kiev, PSYLIB, 2004, Biblioteka Fonda sodeistviya razvitiyu psikhicheskoi kul'tury (Kiev). URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>.
17. Mikhailova M. V., Salaeva A. L. Klasternyi podkhod v upravlenii obrazovaniem i kul'turoi: polozhitel'nyi opyt rossiiskikh regionov, Klasternyi podkhod k upravleniyu kul'turno-obrazovatel'nym prostranstvom goroda : mater. nauch.-prakt. konf. 19 dek. 2014 goda. Cheboksary, 2014, pp. 74–80.
18. Novaya filosofskaya entsiklopediya : v 4 tt. [Elektronnyi resurs] / gl. red. V. S. Stepin, Moscow, Mysl', 2001, Institut Filosofii Rossiiskoi Akademii Nauk [sait], URL: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
19. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii, Moscow, Gos. ucheb.-ped. izd-vo Min. Prosveshcheniya RSFSR, 1946, 703 p.
20. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovannyi podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii: monografiya, Volgograd, Peremena, 1994, 152 p.
21. Smirnov A. V. Obrazovatel'nye klastery i innovatsionnoe obuchenie v vuze : monografiya, Kazan, RITs «Shkola», 2010, 102 p.
22. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. L. F. Il'ichev [i dr.]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya. 1983, Internet-servis dlya poiska informatsii po baze slovari, entsiklopedii Akademik.Ru [sait], URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1929.
23. Chapaev N. K., Akimova O. B. Integrativnyi podkhod k sozdaniyu akmeologicheskoi orientirovannoi sistemy obshchepedagogicheskoi podgotovki pedagoga professional'nogo obrazovaniya, *Nauchnyi dialog* [Scientific Dialogue], 2012, no. 10, pp. 8–18.
24. Yudin E. G. Sistemnyi podkhod i printsip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki. Moscow, Nauka, 1978, 391 p.
25. Yakimanskaya I. S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoi shkole, Moscow, Sentyabr', 2000, 112 p.
26. Chikoko V. The school cluster system as an innovation: Perceptions of Zimbabwean teachers and school heads, *Africa Education Review*, 2007, no. 4(1), pp. 42-57.
27. Mphahlele L. K. School Cluster System: A Qualitative Study on Innovative Networks for Teacher Development, *Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, 2012, pp. 340–343.

Чедов К. В. Методологическая основа взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности по формированию культуры здоровья школьников // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 6–14.

Chedov K. V. Formation of Healthy Culture of Schoolchildren: Methodological Basis of Interaction of Organizations of Various State Departments, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 6–14.

Дата поступления статьи – 26.07.2020; 0,98 печ. л.

Сведения об авторе

Константин Васильевич Чедов – доцент, кандидат педагогических наук, доцент каф. физической культуры и спорта Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия; chedovkv@yandex.ru.

Author:

Konstantin V. Chedov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Physical Culture and Sports Perm State University, Perm, Russia; chedovkv@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В данной работе показано, что в условиях современной действительности особое значение для личностного и профессионального развития индивида приобретает его способность к постоянному обучению и непрерывному саморазвитию, способность к саморегуляции и развитое критическое мышление. Отмечается, что образование в течение всей жизни не может быть эффективным без готовности индивида управлять своей деятельностью и процессами собственного обучения. Проблема самоуправляемого обучения рассматривается как одна из актуальных для современной педагогической науки и практики. В статье представлен анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме. Обозначены разные подходы зарубежных исследователей к определению сущности и ключевых компонентов самоуправляемого обучения, а также факторов его эффективности. Представлены несколько точек зрения ученых на определение ключевых личностных характеристик, способствующих самоуправляемому обучению. Рассмотрены некоторые точки зрения отечественных исследователей на ключевые компоненты самоуправляемого обучения. Подчеркивается, что самоуправляемое обучение имеет сложноорганизованную природу и предполагает, с одной стороны, внутреннюю готовность личности к реализации такого обучения и, с другой стороны, сформированность соответствующих умений по организации и реализации самоуправляемого обучения. В статье отмечается, что формирование готовности молодых людей к самоуправляемому обучению – актуальная и востребованная задача современного образования. Готовность молодых людей к самоуправляемому обучению является основополагающим условием для эффективной образовательной деятельности, профессионального становления и личностного развития в условиях современного мира. Подчеркивается, что проблема самоуправляемого обучения требует пристального внимания с позиций современной педагогической теории и практики. Комплексный подход к определению значимых компонентов, условий и этапов формирования готовности к самоуправляемому обучению позволит сконструировать эффективную модель формирования готовности современных молодых людей к самоуправляемому обучению.

Ключевые слова: образование, развитие, обучающийся, самоуправляемое обучение, компоненты самоуправляемого обучения.

Введение

В современных условиях динамичных инновационных и научно-технологических изменений происходит ускоренное преобразование всех сфер жизни общества. Основным трендом общественного развития становится цифровизация и связанные с ней перспективы и риски. Особенно важным для современного человека является не только способность оптимально адаптироваться к текущим изменениям, но и умение мыслить независимо и быть готовым к постоянному обучению и непрерывному развитию как важнейшим условиям устойчивого личностно-профессионального роста. В контексте информационной эпохи определяющее значение в вопросах многогранного развития личности приобретает способность к критическому мышлению, саморегуляции и самоуправлению.

Процесс обучения в течение всей жизни может быть неэффективным без способности индивида планировать свою деятельность и успешно реализовывать соответствующие стратегии непрерывного обучения и роста, а значит, без способности управлять процессами собственного обучения.

Самоуправляемое обучение признается зарубежными и отечественными исследователями как одна из значимых и актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Проблема самоуправляемого обучения активно изучается в зарубежной педагогической науке с 70-80-х годов XX столетия. К настоящему времени в научной литературе сложились различные подходы к пониманию сущности самоуправляемого обучения и организации обучения взрослых в парадигме самоуправляемого обучения.

Самоуправляемое обучение является сложноорганизованным понятием, которое включает в себя различные компоненты и взаимосвязанные аспекты. В целях расширения представлений о сущности самоуправляемого обучения и понимания его многогранной природы рассмотрим несколько признанных в зарубежном и отечественном мире точек зрения на данную проблему.

1. Зарубежный опыт исследования самоуправляемого обучения

По мнению зарубежного исследователя в области педагогики Р. С. Candy, самоуправляемое обучение необходимо понимать в контексте четырех измерений: способность к самоуправлению как личностная характеристика (личная автономия); способность к самоуправлению в обучении как желание и умение организовывать собственное образование (самоуправление); способность к самоуправлению в обучении как способ организации обучения в формальной образовательной среде (контроль обучающегося); способность к самоуправлению в обучении как индивидуальное стремление к реализации обучения в «естественной социальной среде» (автодидактика) [12, с. 23]. Р. С. Candy

является одним из основных ученых зарубежного мира, который признал, что обучающиеся могут проявлять различные уровни самоуправления в обучении в зависимости от условий и контекста, в которых реализуется образовательный процесс. Например, в случае, если обучающиеся знакомы с какой-либо темой или имеют предыдущий опыт работы в определенной области, они могут проявить большую самостоятельность и самоуправляемость.

R. G. Brockett и R. Niemstra объединили в своей модели две точки зрения на сущность самоуправляемого обучения: как на процесс и как на личностную цель. В первом случае исследователи рассматривают самоуправляемое обучение как процесс, «в котором обучающийся берет на себя ответственность за планирование, реализацию и оценку процесса собственного обучения» [11, с. 24]. Во втором случае R. G. Brockett и R. Niemstra понимают самоуправляемое обучение как цель, которая сфокусирована на «желании или предпочтении обучающегося брать на себя ответственность за собственное обучение» [11, с. 24]. Помимо этого, ученые включили социальный контекст в качестве отдельного компонента модели, определяющего эффективность реализации самоуправляемого обучения. R. G. Brockett и R. Niemstra считают, что самоуправляемая учебная деятельность «не может быть отделена от социального контекста, в котором она происходит», потому что «социальный контекст обеспечивает арену, в рамках которой реализуется деятельность самоуправления» [11, с. 33]. Данные исследователи призывают уделять больше внимания тому, как социальные, глобальные и межкультурные факторы создают основу для самоуправляемого обучения.

Важно подчеркнуть, что первоначально модель, разработанная R. G. Brockett и R. Niemstra, была подвергнута критике по причине недооценки авторами модели значимости контекста в самоуправляемом обучении. Авторы доработали свою модель с учетом конструктивной критики коллег и в качестве равнозначных компонентов модели обозначили личность обучающегося, учебный процесс и социальный контекст [15]. При этом все три компонента имеют равное значение для самоуправляемого обучения, однако в зависимости от ситуации возможно доминирование какого-либо из них.

В контексте трехмерной модели D. R. Garrison самоуправляемое обучение достигается за счет трех взаимодействующих и взаимозависимых измерений: самоуправления, самоконтроля и мотивации [13]. Самоуправление предполагает индивидуальное внешнее управление обучением и анализ результатов обучения. Согласно D. R. Garrison, самоуправление касается вопросов постановки и управления задачами и целями обучения, а также управление учебными ресурсами. Самоконтроль касается когнитивных и метакогнитивных процессов и подразумевает, что обучающийся обладает проблемно-рефлексивным мышлением и несет ответственность за планирование стратегий обучения. Кроме того, самоконтроль проявляется в стремлении индивида к цели, в изменении мышления и преобразовании когнитивных умений в соответствии с учебной задачей. Необходимо отметить, что в случае недостаточно высокого уровня самоконтроля способность обучающегося к самоуправляемому обучению существенно снижается. Мотивация в модели D. R. Garrison отвечает за приверженность к цели и намерение действовать, за изменение поведения; включает личные потребности обучающихся, а также эмоциональные (аффективные) состояния. Особое внимание в модели уделяется использованию учебных ресурсов, реализации стратегий обучения и учебной мотивации.

Следует предположить, что особое место в самоуправляемом обучении отводится личностному компоненту (внутренней мотивации, эмоциональной вовлеченности, волевой готовности, настойчивости, находчивости и др. личностным характеристикам), который в значительной мере определяет ход и результаты самостоятельной учебно-познавательной деятельности индивида. Самовосприятие, управление собой и развитая рефлексия являются общими элементами самоуправляемого обучения, каждый из которых подкреплен аффективными, когнитивными и поведенческими составляющими.

В зарубежной научной литературе по самоуправляемому обучению подчеркивается, что способные к самоуправлению в обучении индивиды проявляют большее понимание и осознание собственной ответственности за то, чтобы сделать процесс обучения личностно-значимым и проявлять самоконтроль [13]. Исследования показали, что такие обучающиеся, как правило, любознательны, открыты новому, рассматривают проблемы как вызовы, стремятся к изменению и самосовершенствованию и получают удовольствие от процесса обучения [17]. Таким образом, готовые к самоуправляемому обучению индивиды берут на себя ответственность за формирование личностного смысла обучения, инициирование и поддержание усилий по выполнению учебных задач и достижению поставленных целей. Некоторые зарубежные исследователи определили ряд ведущих личностных характеристик, способствующих самоуправляемому обучению. Например, S. L. Stockdale и R. G. Brockett обозначили в качестве таковых инициативу, контроль, самоэффективность, мотивацию, ориентацию личной ответственности на самоуправление [16]. Li, Wright, Rukavina & Pickering, Pajares включили уровень автономии, саморегуляции, управления временем, самоконтроля, личной и социальной ответственности как ключевые факторы в реализации самоуправляемого обучения [10, с. 25].

2. Отечественный опыт исследования самоуправляемого обучения

Отечественные теоретики и практики в области педагогики внесли свой вклад в исследование некоторых аспектов самоуправляемого обучения и подходов к определению его сущности.

Анализ научной отечественной психолого-педагогической литературы показал, что с 2000-ых годов изучение феномена самоуправляемого обучения в работах отечественных исследователей ведется особенно активно. При этом отечественные исследователи фокусируют внимание на разных значимых аспектах и компонентах самоуправляемого обучения. Обобщая анализ отечественной научной литературы, отметим, что, главным образом, отечественные ученые связывают самоуправляемое обучение со способностью обучающегося выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, занимать активную и ответственную позицию, самостоятельно определять собственные образовательные цели и регулировать учебный процесс, а также оценивать ход и результаты процесса (В. Н. Карташова [4], Е. А. Носачева [7], Н. И. Нагимова [6], Л. А. Бордонская, С. Е. Старостина [3], И. Д. Белоновская, Т. Б. Серебровская [1], Н. В. Бордовская [2 и др.], Э. Г. Скибицкий [9 и др.], А. В. Киселева [5] и др.).

По мнению отечественных исследователей, постановка собственных целей обучения, понимание образа желаемой компетенции и того, для чего обучающемуся необходимы данные компетенции, являются движущей силой самоуправляемого обучения индивида [1]. Таким образом, самоуправляемое обучение фокусируется на предоставлении студентам возможности самим определять свои собственные образовательные цели и действия [8]. Следовательно, в целях освоения и реализации стратегии самоуправляемого обучения индивид должен ясно понимать, для чего и с какой целью он совершает то или иное когнитивное усилие, зачем выполняет то или иное учебное задание.

Помимо вышесказанного, отечественные исследователи обращают наше внимание на то, что процесс самоуправляемого обучения заключается в самостоятельном управлении индивидом учебной деятельностью от постановки цели до оценки результата [4; 7]. В современных зарубежных исследованиях также подчеркивается, что при реализации самоуправляемого обучения студенты определяют конечные результаты, проектируют свои собственные действия и реализуют их по своему собственному плану [14].

Заключение

Анализ научной литературы позволяет говорить, что самоуправляемое обучение имеет сложно-организованную природу. Исходя из этого, самоуправляемое обучение следует понимать как многокомпонентный феномен, проявляющийся, с одной стороны, во внутренней готовности личности к реализации такого обучения (эмоциональной вовлеченности, мотивации, волевом регулировании процесса обучения, ответственности и пр.) и, с другой стороны, в совокупности необходимых умений по организации и реализации такой деятельности (умение планировать и проектировать процесс собственного обучения; умение ставить цели и задачи своей деятельности; умение оценивать промежуточные и итоговые результаты; умение искать информацию и работать с ней и пр.).

Формирование готовности молодых людей к самоуправляемому обучению является актуальной и востребованной задачей современного образования. Высшим учебным заведениям и школам необходимо подготовить обучающихся к практике самоуправляемого обучения не только с целью улучшения и совершенствования ими собственных навыков обучения, но и с целью формирования способности будущих профессионалов к обучению в течение всей жизни за стенами образовательного учреждения. Готовность молодых людей к самоуправляемому обучению позволит им эффективно решать свои задачи в образовательном, профессиональном, социальном и личном пространствах и делать это на протяжении всей жизни.

Таким образом, самоуправляемое обучение – это не только обладание необходимыми умениями планирования, организации и реализации собственного обучения, но и внутренняя готовность индивида к такой деятельности, личная ответственность и осознанное движение к самостоятельному познанию и обучению. Самоуправляемое обучение является определяющим фактором в реализации активной самообразовательной деятельности, которая понимается в более широком смысле и предполагает самостоятельную деятельность личности в вопросах самообразования, самовоспитания, саморазвития. То есть самоуправляемое обучение выступает связующим звеном, позволяющим выстраивать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию личностного и профессионального развития, в частности в контексте самообразовательной деятельности.

Итак, проблема самоуправляемого обучения требует пристального внимания с позиций современной педагогической теории и практики. Изучение основополагающих компонентов самоуправляемого обучения и ключевых факторов, определяющих его эффективность, а также дальнейшая разработка моделей формирования готовности будущих профессионалов к самоуправляемому обучению и их реализация в условиях высшей школы позволит углубиться в понимание природы самоуправляемого обучения и подготовить современное молодое поколение к вызовам нового времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоновская И. Д., Серебровская Т. Б. Роль самоуправляемого обучения студентов в университетском образовании // Сборник научных трудов SWorld. 2012. Т. 12. № 2. С. 85–88.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с
3. Бордонская Л. А., Старостина С. Е. Естественно-научное образование студентов гуманитарных направлений подготовки: концептуальные положения и методические основы // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvenno-nauchnoe-obrazovanie-studentov-gumanitarnyh-napravleniy-podgotovki-kontseptualnye-polozheniya-i-metodicheskie-osnovy> (дата обращения: 17.09.2020).
4. Карташова В.Н. Использование компьютерной программы в автономном обучении студентов немецкому языку: // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: сб. науч. трудов по матер. междунар. науч.-практ. конф. 2014. С. 366–374.
5. Киселева А. В. Стратегия самоуправляемого обучения как готовность к активному самостоятельному познанию // Личность и общество: нравственная идея в ценностном мире современного человека : материалы всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием «Мокроносские чтения-2017». Екатеринбург : УрФУ, 2017. С. 89-94.
6. Нагимова Н. И. Технологизация процесса обучения как условие формирования новых образовательных результатов в процессе реализации программ среднего профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1-1. С. 344-354.
7. Носачева Е.А. Профессиональная автономия как важная проблема современного профессионального образования в России // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2013. № 1. С. 112–117.
8. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4 (85). С. 456–467.
9. Скибицкий Э. Г., Шабанов А. Г. Обобщенная модель процесса обучения // Инновации в образовании. 2004. N 1. С. 61–70.
10. Boyer N. R., & Usinger P. Tracking pathways to success: Triangulating learning success factors // International Journal of Self-Directed Learning. 2015. Vol. 12(2), 22–48.
11. Brockett R.G., Hiemstra R. Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London : Routledge, 1991. 276 p.
12. Candy P. C. Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. 567 p.
13. Garrison D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model // Adult Education Quarterly. 1997. Vol. 48. P. 18–33.
14. Gibbons M. The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. – 183 p.
15. Hiemstra R., & Brockett R. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model // Processing of the 54th Adult Education Research Conference. 2012. P. 155–161.
16. Stockdale S. L., & Brockett R. G. Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the Personal Responsibility Orientation Model // Adult Education Quarterly. 2011. Vol. 61(2). P. 161–180.
17. Temple C., & Rodero M. L. Active learning in a democratic classroom: The “Pedagogical invariants” of Célestin Freinet (Reading around the world) / Reading Teacher. 1995. Vol. 49. P. 164–167.

M. V. Kudryavtseva (Saint-Petersburg, Russia)

THEORETICAL BASIS OF SELF-DIRECTED LEARNING IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Abstract. This article shows that in the conditions of modern reality, the ability for continuous learning and continuous self-development, the ability to self-regulation and developed critical thinking acquire a special significance for the personal and professional development of an individual. It is noted that lifelong education cannot be effective without the readiness of the individual to manage his activities and the processes of his own learning. The problem of self-directed learning is considered as one of the most urgent for modern pedagogical science and practice. The article presents the analysis of foreign and domestic psychological and pedagogical literature on the problem under consideration. There were outlined different approaches of foreign researchers the definition on the essence and key components of self-guided learning, as well as the factors of its effectiveness. The author presented the views of scientists on the definition of key personal characteristics that contribute to self-directed learning. Some ideas of Russian researchers on the key components of self-directed learning are considered. It is emphasized that self-directed learning has a complexly organized nature and presupposes, on the one hand, the internal readiness of the individual to implement such training and, on the other hand, the formation of the corresponding skills for organizing and implementing self-directed learning. The article notes that the formation of young people's readiness for self-directed learning is an urgent and demanded task of modern education. The readiness of young people for self-directed learning is a fundamental condition for

effective educational activities, professional development and personal development in the modern world. It is emphasized that the problem of self-directed learning requires close attention from the standpoint of modern pedagogical theory and practice. An integrated approach to the identification of significant components, conditions and stages of the formation of readiness for self-directed learning will allow to design an effective model for the formation of the readiness of modern young people for self-directed learning.

Keywords: self-directed learning, education, development, learner, components.

REFERENCES

1. Belonovskaya I. D., Serebrovskaya T. B. Rol' samoupravlyaemogo obucheniya studentov v universitetskom obrazovanii, Sbornik nauchnykh trudov Sworld, 2012, vol. 12, no. 2, pp. 85–88.
2. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogika: Uchebnik dlya vuzov, Saint Petersburg, Piter, 2000, 304 p
3. Bordonskaya L. A., Starostina S. E. Estestvenno-nauchnoe obrazovanie studentov gumanitarnykh napravlenii podgotovki: kontseptual'nye polozheniya i metodicheskie osnovy, *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Pedagogicheskie nauki* [Scholarly Notes of Transbaikalian State University], 2011, no. 5, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvenno-nauchnoe-obrazovanie-studentov-gumanitarnykh-napravleniy-podgotovki-kontseptualnye-polozheniya-i-metodicheskie-osnovy>.
4. Kartashova V.N. Ispol'zovanie komp'yuternoj programmy v avtonomnom obuchenii studentov nemets-komu yazyku, Informatsionnye tekhnologii v obespechenii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov: sb. nauch. trudov po mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf, 2014, pp. 366–374.
5. Kiseleva A. V. Strategiya samoupravlyaemogo obucheniya kak gotovnost' k aktivnomu samostoyatel'nomu poznaniyu // Lichnost' i obshchestvo: нравstvennaya ideya v tsennostnom mire sovremennogo cheloveka : materialy vsenos. nauch.-prakt. konferentsii s mezhdunar. uchastiem «Mokronosovskie chteniya-2017», Ekaterinburg, UrFU, 2017, pp. 89-94.
6. Nagimova N. I. Tekhnologizatsiya protsessa obucheniya kak uslovie formirovaniya novykh obrazovatel'nykh rezul'tatov v protsesse realizatsii programm srednego professional'nogo obrazovaniya, Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii, 2015, no. 1, pp. 344-354.
7. Nosacheva E. A. Professional'naya avtonomiya kak vazhnaya problema sovremennogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii, Trudy Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya, 2013, no. 1, pp. 112–117.
8. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. Analiz otechestvennykh i zarubezhnykh podkhodov k postroeniyu peredovykh obrazovatel'nykh praktik v elektronnoi setевой srede, *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 2016, vol. 20, no. 4, (85), pp. 456–467.
9. Skibitskii E. G., Shabanov A. G. Obobshchennaya model' protsessa obucheniya, *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in Education], 2004, no. 1, pp. 61–70.
10. Boyer N. R., & Usinger P. Tracking pathways to success: Triangulating learning success factors, *International Journal of Self-Directed Learning*, 2015, vol. 12(2), pp. 22–48.
11. Brockett R.G., Hiemstra R. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London, Routledge, 1991, 276 p.
12. Candy P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991, 567 p.
13. Garrison D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 1997, vol. 48, pp. 18–33.
14. Gibbons M. *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2002, 183 p.
15. Hiemstra R., & Brockett R. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model, *Processing of the 54th Adult Education Research Conference*, 2012, pp. 155–161.
16. Stockdale S. L. & Brockett R. G. Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the Personal Responsibility Orientation Model, *Adult Education Quarterly*, 2011, vol. 61(2), pp. 161–180.
17. Temple C., & Rodero M. L. Active learning in a democratic classroom: The “Pedagogical invariants” of Celesting Freinet (Reading around the world), *Reading Teacher*, 1995, vol. 49, pp. 164–167.

Кудрявцева М. В. Теоретические основы самоуправляемого обучения в современной педагогической науке и практике // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 15–19.

Kudryavtseva M. V. Theoretical Basis of Self-Directed Learning in Modern Pedagogical Science and Practice, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 15–19.

Дата поступления статьи – 25.09.2020; 0,46 печ. л.

Сведения об авторах

Кудрявцева Мария Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной работы и права ФГБОУВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург, Россия; mari_kuvi@mail.ru

Author:

Kudryavtseva Maria Viktorovna - Senior Lecturer, Department of social work and law, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia; mari_kuvi@mail.ru

РЕЧЕТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальной проблемой для сегодняшнего образования остается вопрос о внедрении в процесс обучения инновационных методов, средств и форм, направленных на развитие личностных качеств обучающегося, которые необходимы для деятельности в рамках всех сфер общественной жизни. В частности, результатом обучения должна стать личность обучающегося, готового к коммуникации в самых разных обстоятельствах. Процесс обучения русскому языку с этой точки зрения ориентирован прежде всего на освоение языка как инструмента общения, на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Поэтому правомерно рассматривать развитие навыков речевой деятельности как основополагающую задачу процесса обучения русскому языку: обучающийся должен уметь воспринимать и интерпретировать чужие тексты и продуцировать собственные речевые произведения. Кейс-технология в данном случае представляется потенциально эффективной формой обучения. Во-первых, установки обозначенной технологии соответствуют принципам коммуникативно-деятельностного подхода, являющегося концептуальной основой обучения русскому языку. Во-вторых, кейс-технология способствует речевому развитию обучающихся и развитию речетворческих навыков. В настоящей статье приводится обоснование целесообразности применения кейс-технологии с точки зрения концепции коммуникативно-деятельностного подхода. Также представлен анализ речетворческой составляющей данной технологии. Прежде всего, непосредственно алгоритм технологии предполагает коммуникативный аспект: развитие чтения, слушания, говорения и письма происходит на каждом этапе групповой и индивидуальной работы. Кроме того, дидактической доминантой урока русского языка является текст, который в совокупности с вопросами и заданиями к нему составляет пакет кейса. Отличительной чертой кейса является ориентированность на важные для учащегося духовные и социальные проблемы, которые находят отражение в художественных и публицистических текстах. В данном случае чужой текст является исходным учебным материалом для анализа, обсуждения и становится отправной точкой для создания собственного речевого произведения.

Ключевые слова: обучение русскому языку, кейс-технология, речевая деятельность, речетворческая деятельность, речетворческое развитие.

Введение

В настоящее время к результатам образования предъявляются специфические требования, обуславливающие как цели процесса обучения, так и средства, обеспечивающие их достижение. Центральным элементом процесса образования сегодня является личность обучающегося, а основополагающие задачи процесса обучения состоят в формировании и развитии умений, навыков и компетенций, которые могут быть перенесены на деятельность в различных сферах общественной жизни.

Тенденции в современном образовании основаны на отказе от традиционных форм обучения в пользу инновационных. Соответственно, актуальной в последнее время остается проблема модернизации процесса обучения с точки зрения средств, методов и организационных форм, которые соответствовали бы и установкам актуальных подходов в образовании, и конечной цели обучения, и обстоятельствам динамично меняющейся действительности.

Процесс обучения русскому языку в этом контексте не является исключением. Задачи, которые ставит перед собой учитель русского языка, так или иначе ведут к осмыслению обучающимися языковой системы как инструмента общения, то есть ориентированы на становление речевой личности ученика. Следовательно, в процесс обучения русскому языку необходимо интегрировать такие методы и формы, которые были бы нацелены на формирование и развитие навыков речевой деятельности и коммуникативных навыков обучающихся.

В связи с этим целесообразно обратиться к кейс-технологии как к одному из способов организации обучения русскому языку. Во-первых, этапы реализации технологии предусматривают коммуникативный аспект, что позволяет сделать вывод о значимости речетворческой деятельности при работе с кейсом. Во-вторых, дидактической основой кейса зачастую служит текст, предлагаемый для разностороннего анализа, что также позволяет говорить о целесообразности применения кейс-технологии на уроках русского языка.

1. Кейс-технология в контексте деятельностного подхода

Процесс обучения в современной педагогике трактуется как деятельность обучающегося и учителя – двух главных взаимодействующих субъектов процесса образования. Как отмечает

Е. С. Антонова, деятельность учителя в данном случае подразумевает подбор, подачу учебного материала, организацию и координирование работы на уроке; а деятельность обучающегося представляет собой процесс усвоения и осмысления материала и реализацию творческого потенциала в ходе практического применения знаний, умений и навыков [1, с. 20].

Стоит также отметить, что в условиях деятельностного подхода обучающийся выступает как личность, взаимодействующая с миром, другими личностями; способная как к работе в команде, так и к самоконтролю и организации собственной деятельности. По мнению В. П. Богдановой, творческая деятельность имеет мотивационную обусловленность и способствует развитию умений, которые могут быть экстраполированы и на внеучебную деятельность [2].

Вслед за Е. С. Антоновой выделим другое концептуальное основание процесса обучения русскому языку – коммуникативный подход, в рамках которого обучающийся осмысливает родной язык как инструмент общения через учебную деятельность в рамках «специально организованной речевой ситуации с учетом локальных задач и установленного порядка действий» [1, с. 20]. Данный подход отражает важнейшую цель обучения русскому языку – воспитание языковой личности обучающегося, способного осуществлять процесс коммуникации в различных обстоятельствах.

Таким образом, можно утверждать, что коммуникативно-деятельностный подход становится целесообразным основанием процесса обучения русскому языку. Кейс-технология со своими базовыми установками и спецификой алгоритма работы в полной мере соответствует обозначенным выше идеям. Это, в свою очередь, позволяет предположить потенциальную эффективность применения подобной организационной формы на современном уроке русского языка, который в данном случае может быть реализован в формате деятельности обучающихся по «выявлению и решению конкретных коммуникативных задач» [9, с. 253].

Суть кейс-технологии состоит в построении процесса обучения на основе совместного анализа конкретной ситуации, дискуссии на основе выявленной проблемы и выработки решения определенных задач [10, с. 275]. Характеризуя данную технологию, Г. К. Селевко отмечает, что материал кейса при этом может быть представлен разнообразных формах: тексты любого стиля и жанра, видеоролики, интернет-ресурсы и т.д. В структуру кейса также входят вопросы для обдумывания и обсуждения, практические задания, основанные на анализе и осмыслении предложенного материала [7, с. 152].

По мнению Ю. П. Сурмина, крайне важным мотивационным фактором является значимость анализируемой проблемы для обучающегося. Заложенная в основу кейса ситуация должна отражать картину социальной действительности, в которой ощущается недостаток чего-либо и затрагиваются физиологические, экзистенциальные, социальные, престижные, духовные потребности современного человека [8, с. 32].

Указанные базовые особенности кейс-технологии позволяют сделать вывод о целесообразности и необходимости использовать художественный или публицистический текст как дидактическую основу кейса на уроке русского языка: в данном случае материал текста будет способствовать осмыслению конкретной проблемы, связанной с какой-либо базовой потребностью и соответствующими ценностями обучающегося.

Алгоритм работы в рамках кейс-технологии предполагает индивидуальную и групповую работу и включает следующие этапы [4, с. 137]:

- ознакомление с материалом кейса, его анализ, определение проблемы;
- коллективный поиск ответа на предлагаемые педагогом вопросы в процессе дискуссии;
- выполнение групповых или индивидуальных заданий;
- представление результатов коллективной или индивидуальной работы;
- обобщение результатов, фиксация вариантов решения проблемы, рефлексия и оценивание работы групп.

С точки зрения целей обучения русскому языку ценность кейс-технологии состоит в том, что все этапы ее реализации невозможны без процесса коммуникации: сам алгоритм работы предполагает возможность развития всех видов речевой деятельности: чтения, слушания, письма, говорения.

Помимо этого, текст как основа кейса и как дидактическая доминанта урока русского языка становится отправной точкой, с которой начинается развитие речетворческих способностей обучающихся, что проявляется в способности воспринимать и продуцировать тексты разных стилей и жанров. Осмысливая речетворческую деятельность обучающихся, Л. Д. Пономарева подчеркивает ее нацеленность на духовное развитие обучающихся [5, с. 318].

Таким образом, на уроке русского языка специфика кейс-технологии позволяет включить ее в работу с текстом, содержащим определенную социальную, духовную, экзистенциальную проблему,

обсуждение и решение которой сопровождается процессом коммуникации и имеет речетворческую направленность.

2. Речетворческий компонент кейс-технологии на уроках русского языка

Лингводидактической основой в процессе обучения русскому языку является текст, который представлен не только как речевое произведение, но и как установка на речетворческую деятельность обучающихся. Работа над художественным или публицистическим текстом должна иметь выход в самостоятельную речетворческую деятельность: «опыт восприятия чужого текста становится стимулом для создания собственного» [6, с. 483].

Охарактеризованный выше речетворческий принцип методики организации работы по речетворческому развитию обучающихся гармонично сочетается с основополагающими принципами кейс-технологии. В данном случае чужой текст является дидактической основой, материалом для анализа и осмысления, а вопросы и задания к нему становятся опорой на пути к продуцированию собственных речевых произведений: это могут быть и устные высказывания, выступления, и письменные тексты.

Непосредственно этапы реализации алгоритма кейс-технологии имеют речетворческую направленность, так как подразумевают творческую коллективную работу с текстом. Процесс обсуждения проблемных вопросов инициирует активизацию навыков слушания и говорения, знакомство с текстом и его разносторонний анализ стимулирует развитие навыков чтения, а выражение учащимся своего видения проблемы уместно организовать письменно в форме индивидуального задания. Г. С. Калыкова отмечает, что активизация комплекса навыков речевой деятельности приводит к наиболее полному и глубокому пониманию идей, заложенных в исходном тексте [3, с. 104]. Обсуждение и обмен мнениями, в ходе которых происходит развитие навыков слушания и говорения, позволяют повысить эффективность чтения и мотивировать создание качественного письменного текста.

Рассмотрим пример применения кейс-технологии на уроке русского языка. Кейс в данном случае представлен фрагментом текста интернет-блога, рядом вопросов и заданий к нему.

Интересно устроен наш мир. Мы на каждом углу кричим о желании быть «не как все», воротим носы от любых малейших проявлений мейнстрима. Пытаемся хоть где-то да хоть как-то выискать что-нибудь новенькое и оригинальненькое. И как только находим... тут же делаем из открытия все тот же мейнстрим. И так до бесконечности.

И ладно бы копировались только локации. В том же Инстаграме из одного в другой профиль перетекают идеи, обработки, описания постов. Недавно оказалась в центре скандала: назвала неоригинальной девочку, которая на своей странице задавала вопрос о любви к чаю и кофе. Не могу точно сказать, сколько раз Инстаграм видел эту сентенцию за последние года полтора, но пальцев рук для загибания не хватит у всей моей семьи, включая дальних родственников.

И вот теперь, мальчики и девочки, мы подходим к самому важному. А возможно ли вообще избежать мейнстрима? Я считаю, что в нашей реальности – это вряд ли. Главная цель инстаблогеров – задать моду, ввести тренд. И они с этим справляются прекрасно. Потому что если раньше 15-летки хотели быть как певицы из клипов MTV, то теперь они хотят быть как блогеры: тысячи лайков, сотни комментариев на любой плевком в красивой обработке. Инстамечта прямо-таки. Но как? Как этого добиться, если фея-крестная не умеет красиво фоткать на фоне кирпичных стен? Ответ прост: посмотри на успешного человека и сделай так же. А если называть вещи своими именами, то бездумно скопируй. Или даже укради. Ведь, согласитесь, чтобы придумать оригинальный контент для Инстаграма, нужно сначала придумать оригинальную жизнь с увлечениями, интересами и личной жизнью. А это все ну очень трудно. Особенно в 15 лет¹.

Вопросы и задания:

1. Как вы считаете, на какую аудиторию рассчитан текст? Опишите потенциального читателя.
2. Выпишите 3-5 ключевых слов или словосочетаний. Почему вы выбрали именно их? Озаглавьте текст.
3. К какому стилю речи вы бы отнесли текст? Почему?
4. Выпишите иноязычные слова, употреблённые в тексте. Дайте им определения, опираясь на контекст и свой жизненный опыт.
5. Выпишите из текста эмоционально-оценочные слова, словосочетания, фразеологизмы. Ка-

¹ KaterinaG. Ох уж этот мейнстрим [Электронный ресурс] // Blogger.com: [сайт]. [2017]. URL: http://katerinagaf.blogspot.com/2017/04/blog-post_10.html (дата обращения: 14.09.2020).

кую оценку они выражают?

6. Создайте собственный текст в жанре блога, используя ключевые слова или некоторые из них: *мейнстрим, оригинальный, блог, блогер, пост, тренд, лайк, лента, подписчики, контент, фотографии, популярный, стандартный*.

Вопросы и задания 1-5 ориентированы на коллективную работу; задание 6 предполагает индивидуальное выполнение. Относительно новый жанр интернет-блога, обладающий своими языковыми особенностями, потенциально близок современным обучающимся, что может стать дополнительной мотивацией при анализе текста. Кроме того, в текст заложена проблемная ситуация, характерная для современной действительности, что также может стать условием повышенного интереса учащихся.

Вопрос 1 ориентирован на оценку аудитории, которой может быть интересен данный текст: при этом обучающиеся, отвечая на поставленный вопрос, в процессе обсуждения готовят устное высказывание с описанием потенциального читателя.

Вопрос 2 подразумевает повторное чтение, нацеленное на выявление главной мысли текста, которую можно свести к нескольким ключевым словам, одно из которых может стать основой для заглавия текста.

Вопрос 3 актуализирует внутрипредметные связи: цель, сфера применения и языковые средства, использованные в тексте, приводят обучающихся к выводу о стилевой принадлежности текста. При этом участники группы вновь прибегают к обсуждению, дополняя и корректируя аргументацию, которой будет подкреплён устный ответ: активизируются навыки слушания и говорения.

Вопросы 4, 5 и 6 предполагают своего рода лексикографическую деятельность. При этом определения заимствованных слов составляются самими обучающимися: то есть, являются самостоятельными речевыми произведениями, подготовленными сначала в письменной форме, а потом закреплёнными в устной. Кроме того, ответы на эти вопросы призваны оценить целесообразность применения языковых средств в конкретной ситуации с учётом специфики жанра и особенностей аудитории.

Задание 7 ориентировано на развитие навыка письма: проблема, затронутая в исходном тексте, найдет осмысление в тексте, созданном обучающимся. Опорой для мысли в данном случае станут не только предложенные ключевые слова, но и выводы, полученные в ходе коллективного обсуждения, и осмысления особенностей конкретного жанра.

Заключение

Кейс-технология гармонично вписывается в организацию процесса обучения, в основу которого заложен коммуникативно-деятельностный подход. В качестве основы кейса зачастую используется текст, отражающий актуальную для обучающихся проблему. В связи с этим можно сделать вывод о потенциальной эффективности применения кейс-технологии на уроках русского языка: социальные, духовные, экзистенциальные ценности затрагиваются в художественных и публицистических текстах. Крайне важным аспектом кейс-технологии в этом контексте становится ее речетворческая составляющая: обучающиеся воспринимают чужой текст, анализ и обсуждение которого приводят к созданию собственного. Кроме того, сам алгоритм реализации кейс-технологии нацелен на развитие всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания и говорения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е. С. Коммуникативно-деятельностный подход как эффективный способ подготовки будущих учителей-словесников // Мир русского слова. 2007. № 1–2. С. 19–22.
2. Богданова В. П. Некоторые аспекты реализации деятельностного подхода в школьном образовании // Современные проблемы науки и образования. Интернет-журнал. 2016. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24105> (дата обращения: 14.09.2020).
3. Калыкова Г. С. Психолингвистические особенности процесса чтения // Научный потенциал. 2020. № 2 (29). С. 102–106.
4. Лузан Е. Н. Кейс как образовательная технология // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 137–140.
5. Пономарева Л. Д. Речетворческая составляющая духовного развития учащихся на уроках русского языка // Петровские образовательные чтения: сб. материалов конф. / под ред. Н. Р. Балынской. Магнитогорск: изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 318–326.
6. Пономарева Л. Д. Текст в системе речетворческого развития обучающихся: методический аспект // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы VIII

Междунар. науч. конф., Челябинск, 20–22 апреля 2016 г. / отв. ред. Л. А. Нефедова. Т. 2. Челябинск : Энциклопедия, 2016. С. 482–484.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

8. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2001. 286 с.

9. Телкова В. А. О стратегии обучения русскому языку на основе ситуативно-тематического принципа // Вопросы педагогики. 2020. № 1–2. С. 252–256.

10. Шведова Л. Е. Кейс-метод как современная технология обучения специальных дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–1. С. 274–276.

E. A. Gubchevskaya (Magnitogorsk, Russia)

SPEECH-CREATIVE ASPECT OF CASE-STUDY IN THE SYSTEM OF LANGUAGE EDUCATION

Abstract. The question of introducing innovative methods, means and forms into the learning process aimed at developing the student's personal qualities, which are necessary for activities in all spheres of public life is an urgent problem for today's education. From this point of view, the process of teaching the Russian language is focused primarily on mastering the language as a communication tool, on developing students' communication skills. Therefore, it is legitimate to consider the development of speech skills as the fundamental task of the process of teaching the Russian language. This is why the case-study appears to be a potentially effective learning form. First of all, the settings of the indicated technology correspond to the principles of the communicative-activity approach, which is the conceptual basis for teaching the discipline "Russian language". Secondly, the case-study contributes to the speech development of students and the development of speech skills. This article provides a rationale for the expediency of the case-study use from the point of view of the concept of the communicative-activity approach. The analysis of the speech-making component of this technology is also presented. The direct algorithm of the case-study assumes a communicative aspect: the development of reading, listening, speaking and writing occurs at every stage of group and individual work. In addition, the didactic dominant of the Russian language lesson is the text, which, together with the questions and tasks for it, makes up the case package. A distinctive feature of the case is its focus on spiritual and social problems that are important for the student, which are reflected in artistic and publicistic texts. In this case, other author's text is the initial educational material for analysis, discussion and becomes the starting point for creating students' speech-creative work.

Keywords: teaching the Russian language, case-study, speech activity, speech-creative activity, speech-creative activity.

REFERENCES

1. Antonova E. S. Kommunikativno-deyatel'nostnyi podkhod kak effektivnyi sposob podgotovki budu-shchikh uchitelei-slovesnikov, *Mir russkogo slova*, 2007, no. 1–2, pp. 19–22.

2. Bogdanova V. P. Nekotorye aspekty realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v shkol'nom obrazovanii, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Interent-zhurnal* [Modern Problems of Science and Education. Surgery] 2016, no. 1, URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24105>.

3. Kalykova G. S. Psikhologicheskies osobennosti protsessa chteniya, *Nauchnyi potentsial*, 2020, no. 2 (29), pp. 102–106.

4. Luzan E. N. Keis kak obrazovatel'naya tekhnologiya, *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Herald], 2012, no. 1, pp. 137–140.

5. Ponomareva L. D. Rechetvorcheskaya sostavlyayushchaya dukhovnogo razvitiya uchaschchikhsya na urokakh russkogo yazyka // *Petrovskie obrazovatel'nye chteniya: sb. materialov konferentsii / pod red. N. R. Balynskoi, Magnitogorsk, izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova*, 2018, pp. 318–326.

6. Ponomareva L. D. Tekst v sisteme rechetvorcheskogo razvitiya obuchayushchikhsya: metodicheskii aspekt // *Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektakh* [Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects] : materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf., Chelyabinsk, 20–22 aprelya 2016 g., / отв. ред. Л. А. Нефедова, vol. 2, Chelyabinsk, Entsiklo-pediya, 2016, pp. 482–484.

7. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii. V 2-kh t. T. 1. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2005, 556 p.

8. Surmin Yu. P. Situatsionnyi analiz, ili Anatomiya keis-metoda, Kiev, Tsentr innovatsii i razvitiya, 2001, 286 p.

9. Telkova V. A. O strategii obucheniya russkomu yazyku na osnove situativno-tematicheskogo printsipa, *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 1-2. pp. 252-256.

10. Shvedova L. E. Keis-metod kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya spetsial'nykh distsiplin, *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 66-1, pp. 274-276.

Губчевская Е. А. Речетворческий аспект кейс-технологии в системе языкового образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 20–25.

Gubchevskaya E. A. Speech-creative aspect of case-study in the system of language education, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 20–25.

Дата поступления статьи – 24.09.2020; 0,56 печ. л.

Сведения об авторах

Губчевская Екатерина Алексеевна – аспирант кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; 4eva07@mail.ru

Author:

Ekaterina A. Gubchevskaya, post-graduate student of Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia; 4eva07@mail.ru

КИТАЙСКИЙ ФАКТОР НА ПЕРЕГОВОРАХ Л.И. БРЕЖНЕВА С И. Б. ТИТО В 1970-х ГГ.

Аннотация. Длительное время Югославия занимала независимую от СССР позицию по ряду вопросов, что в условиях советско-китайской конфронтации предопределило повышенное внимание к ней со стороны как Москвы, так и Пекина. В статье рассмотрено влияние китайского фактора на советско-югославские переговоры на высшем уровне, имевших место на протяжении 1970-х гг. В течение этого времени политика югославской стороны устойчиво менялась в сторону большей благожелательности в отношении Китая: если поначалу югославские представители и сам маршал Тито предпочитали воздерживаться от прямого выражения своей позиции по китайскому вопросу, в том числе, относительно состояния советско-китайских отношений; то во второй половине 1970-х гг. высказывания югославы приняли более определенный характер. По-прежнему подчеркивая свое несогласие с Пекином по ряду аспектов международной политики, включая сюда вопросы разоружения, процесса разрядки и т.п., Тито и другие собеседники советских лидеров вместе с тем говорили о целесообразности улучшения отношений с КНР в интересах как Югославии, так и «социалистического содружества» вообще, включая сюда и СССР. Эти заверения, однако, не оказывали воздействия на советскую сторону; с 1977 г. обсуждение китайского фактора в ходе переговоров сопровождалось нарастающим выражением недовольства лидерами СССР позицией Белграда. Особенно наглядно это проявилось в мае 1979 г., во время последней встречи Тито с Брежневым, проходившей в обстановке уже далеко зашедшего китайско-югославского сближения, в то время как отношения Москвы с Пекином достигли крайней напряженности.

Ключевые слова: Югославия. Советский Союз, международные отношения, переговоры, маоизм, визит, нормализация, социализм

Введение

Советско-российско-китайские отношения – один из важнейших аспектов международной жизни в целом, актуальность изучения которого в истории совершенно очевидна. Применительно к третьей четверти XX в. особый интерес представляет изучение тогдашнего состояния и развития этих отношений в контексте общей ситуации в так называемом «социалистическом лагере», переживавшем в 1960–1980-х гг. непростые времена. Как известно, еще в конце 1940-х гг. произошел советско-югославский разрыв, повлекший за собой ожесточеннейшую пропагандистскую войну и волну политических репрессий как в Федеративной Народной республике Югославия, так и в восточноевропейских странах «народной демократии», занявших в конфликте просоветскую позицию. Нормализация отношений между Москвой и Белградом в середине 1950-х гг. отнюдь не привела к возвращению ФНРЮ в «социалистический лагерь», напротив, многолетний лидер страны, маршал Тито, подчеркивая самостоятельный характер своей политики, в ряде случаев довольно резко дистанцировался от СССР и возражал против самой формулировки о «лагере социализма». К этой двусмысленной во многом позиции Тито, временами порождавшей осложнения в его взаимоотношениях с Москвой, на рубеже 1950-1960-х гг. добавился все более углублявшийся раскол между СССР и КНР, крупнейшими в мире социалистическими странами (и как сопутствующее ему явление – разрыв Советского Союза с Албанией, на что в 1960-х гг. отчасти наложился еще прогрессирующий отход от СССР Румынии, официально остававшейся, как, впрочем, и Албания (до 1968 г.) членом Организации Варшавского Договора). Все это создало сложную и во многом запутанную ситуацию, при которой взаимоотношения в «треугольнике» Москва-Белград-Пекин приобрели важное значение для советского руководства, как, впрочем, и для руководства двух уже названных стран Восточной Европы – Румынии и Албании. И если советско-китайские контакты в 1960-х гг. были резко свернуты, а затем и вовсе почти прекратились, то с Югославией положение было иным. И. Б. Тито и советские лидеры – сначала Н. С. Хрущев, а затем Л. И. Брежнев – неоднократно встречались. На этих встречах не единожды поднимался значимый для обеих сторон вопрос об отношениях с КНР. При этом до конца 1960-х гг. Пекин и Белград продолжали враждовать, но известные чехословацкие события 1968 г. привели к изменению ситуации.

1. Материалы и методы

В предлагаемой статье рассматриваются позиции СССР и СФРЮ по китайскому вопросу так, как они обозначились во время переговоров на высшем уровне, в 70-е гг. минувшего столетия. Вопрос о КНР, ее политике, особенно внешней, в указанное десятилетие неоднократно поднимался во

время «встреч в верхах», причем почти исключительно по инициативе советской стороны. Последнее обстоятельство отражало противоположные направления в развитии советско-китайских и югославо-китайских отношений в 1970-е гг. Если первые из них в целом менялись в худшую сторону, то Пекин и Белград все более двигались к примирению, а затем и к сближению, ставшему уже совершенно очевидным к концу десятилетия.

Основной источник исследования – недавно опубликованные записи встреч руководителей СССР и Югославии, происходивших на протяжении 1970-х гг.¹

При рассмотрении поставленной проблемы автором используются научные принципы историзма, объективности, всесторонности и системности. Работа базируется на следующих общенаучных и общеисторических методах:

- идеографический, выражающийся в описании обсуждения китайского вопроса в ходе имевших место в 1970-х гг. встреч руководящих деятелей СФРЮ и СССР, и позволяющий обозначить позиции сторон в отношении КНР, включая изменения в этих позициях на протяжении десятилетия;
- метод периодизации, согласно которому изучение документации, связанной с поставленной проблемой, осуществляется в рамках определенного периода, что позволяет выявить отмеченное выше появление новых тенденций, нашедших отражение в выбранной категории источников;
- историко-системный, рассматривающий роль китайского фактора в треугольнике «Москва – Пекин – Белград» в 1970-е гг. как целостную систему, подверженную, однако, изменениям и коррективам;
- историко-сравнительный, позволяющий сопоставлять взгляды и оценки, выявившиеся по отношению к КНР в ходе советско-югославских встреч на высоком, в том числе, и высшем уровнях;
- историко-генетический, дающий возможность проследить углубление и развитие расхождений Москвы и Белграда по отношению к КНР, постепенно обнаруживавшиеся в ходе двусторонних переговоров.

2. Результаты

Ставший реальным фактом в начале 1960-х гг. советско-китайский разрыв, совпавший по времени с очередной «оттепелью» между Москвой и Белградом, объективно содействовал поступательному развитию отношений между странами, включая сближение позиций сторон по китайскому вопросу. Как Н. С. Хрущев, так и Л. И. Брежнев демонстрировали во время своих встреч с И. Б. Тито и другими югославскими лидерами в 1960-х гг. совпадение или близость взглядов на политику «группы Мао» в КНР².

Фактически возглавлявший Движение неприсоединения, созданное при его непосредственном участии, югославский лидер во время переговоров склонен был отчасти в противовес Китаю несколько преувеличивать зрелость социалистического уклада в некоторых странах – участницах этого движения. Так было в 1966 г. в случае с насеровским Египтом, имевшим весьма тесные связи с Югославией: ближайший сподвижник И. Б. Тито Э. Кардель отметил на переговорах с советскими руководителями, что в Египте не меньше социализма, чем в Китае или Албании³. Очевидно, выражал он не только свое личное мнение, которое не вызвало возражений у советской стороны.

В свою очередь в апреле 1968 г. И. Б. Тито солидаризировался с оценкой Л. И. Брежневым китайской политики в «третьем мире», особенно в Южной и отчасти Юго-Восточной Азии. Собеседники оказались едины в признании объективной выгоды пекинской политики правящим кругам США, в том числе в связи с вьетнамской войной⁴.

Через несколько месяцев в югославо-китайских отношениях наметились осторожные изменения к лучшему: Пекин и Белград недвусмысленно осудили интервенцию пяти стран – членов ОВД в Чехословакию. В числе прочего, резкие расхождения между Белградом и Москвой нашли отражение и во время контактов официальных лиц обеих стран⁵. Тогда же наметилось «потепление» в югославо-китайских и даже (правда, на короткое время) в югославо-албанских отношениях. Дело в том, что возглавлявший «народную Албанию» Э. Ходжа, несмотря на то, что являлся давним и принципиаль-

¹ Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. / гл. ред. М. Милошевич, В. П. Тарасов, Н. Г. Томилица. В 2 тт. М.: МФД, 2014. – Т. 1.: 1946 – 1964. М.: МФД, 2014, 880 с.; Т. 2: 1964 – 1980. М.: МФД, 2017. 944 с.

² Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 1. С. 468, 481–484, 560, 567–568. Т. 2. С. 215, 624.

³ Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 128.

⁴ Там же. С. 218–219.

⁵ Там же. С. 231–246.

ным оппонентом Тито, как и последний крайне негативно оценивал действия Москвы в отношении Чехословакии. В 1969 г. югославское руководство дало уже понять Москве, что оно дистанцируется от безоговорочно негативного отношения СССР к пекинским лидерам – во время переговоров с министром иностранных дел СССР А. А. Громыко Тито поднял вопрос о КНР лишь по инициативе своего советского собеседника. Ссылаясь на недавние вооруженные столкновения на советско-китайской границе Громыко поинтересовался мнением И. Б. Тито по поводу этих столкновений и о пекинской политике в целом⁶.

Ответ главы СФРЮ оказался уклончивым. Будто успокаивая собеседника, И. Б. Тито заверил его, что югославо-китайские отношения не улучшились за последнее время, и несколько раз повторил это утверждение. И. Б. Тито подчеркнул незаинтересованность Белграда в дальнейшем обострении напряженности между Пекином и Москвой. Он заявил, что КНР по-прежнему не рассматривает СФРЮ как социалистическую страну и продолжает поддерживать Албанию, вновь занявшую, после небольшого перерыва, враждебную Белграду позицию. В то же время И. Б. Тито не стал отрицать возобновления после продолжительной паузы контактов между дипломатическими представителями двух стран и заключения «мелкого», по его словам, торгового договора с КНР; а также подтвердил тот факт, что Югославия во время советско-китайского пограничного конфликта «публиковала позиции обеих сторон» и пыталась воздерживаться от собственных комментариев⁷. Нельзя не сказать в связи с этим, что подобной линии применительно к изложению «острых вопросов» советско-китайских отношений руководство СФРЮ придерживались на протяжении следующего десятилетия, почти до конца 1970-х гг. – конца «эпохи Тито» в истории Югославии.

На протяжении 1970-х гг., как отчетливо видно из анализируемых нами документов, во время встреч представителей двух стран югославы старались не инициировать обсуждение «китайской проблемы», ограничиваясь общими замечаниями и платоническими пожеланиями улучшения отношений между СССР и КНР. Так, в конце февраля 1971 г. во время беседы с союзным секретарем по иностранным делам СФРЮ М. Тепавацем Л. И. Брежнев отметил некоторые положительные тенденции во взаимоотношениях с КНР после 1969 г. – прекращение вооруженных провокаций, определенное расширение торговли, обмен послами, осуществленный осенью 1970 г., и т. д. В то же время, признав декларируемую Пекином готовность нормализовать межгосударственные отношения с Советским Союзом, лидер КПСС подчеркнул, что китайская сторона одновременно заявляет о неприимости своих идеологических разногласий с Москвой, и не без лукавства признал, что ему сложно определить суть этих разногласий, т. к. единственное требование китайцев в идеологическом плане – это аннулирование решений XX и XXII съездов КПСС⁸. Такое замечание советского лидера по сути звучало как вполне определенный намек Белграду, которому никак не могло импонировать требование дезавуировать решения соответствующих съездов КПСС, известных своей антисталинской направленностью, даже несмотря на то, что на XXII партсъезде Хрущевым была подвергнута критике и «ревизионистская» программа Союза коммунистов Югославии, принятая тремя годами ранее, в 1958 г.⁹ М. Тепавац, в свою очередь, предпочел воздержаться от комментариев и лишь заметил, что в настоящее время, как ему представляется, «советско-китайские отношения меняются к лучшему»¹⁰.

Сам И. Б. Тито во время визита Л. И. Брежнева в Югославию в сентябре 1971 г. тоже старался не инициировать в беседах с советским лидером китайский вопрос: о КНР говорил почти исключительно генеральный секретарь ЦК КПСС. Его югославский собеседник, когда речь заходила о Китае, предпочитал отмалчиваться. Опубликованная в 2017 г. запись беседы, состоявшейся в Белграде 23 сентября 1971 г. зафиксировала довольно пространственные брежневские высказывания о китайской политике и отношениях Москвы с Пекином, и лишь отдельные короткие реплики И. Б. Тито, обычно не носящие оценочного характера. Только один раз, комментируя замечание советского лидера о предстоящем визите президента США Р. Никсона в Пекин и о том, что еще совсем недавнем Мао Цзэдун «проклинал империализм», Тито добавил: «и Югославию»¹¹. В целом же Брежнев воспроизвел на той встрече суждения, уже высказанные им в упомянутой ранее беседе с Тепавацем, попутно пожаловавшись на возросшую активность пекинских лидеров в организации промаоистских групп «в

⁶Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 273-274.

⁷Там же. С. 274-275.

⁸Там же. С. 297-298.

⁹Там же. С. 624.

¹⁰Там же. С. 297.

¹¹Там же. С. 332.

возможно большем числе стран и партий», как и на усиленную пропаганду антисоветского характера внутри страны и за ее пределами, а также на фактическое отклонение руководством КНР от инициатив по нормализации отношений с СССР и пограничному урегулированию¹². Посетовав на «нехорошую политику» КНР на вьетнамском направлении, Л. И. Брежнев все же выразил сомнения в том, что Мао пойдет на предательство Вьетнама в деле его противостояния США¹³.

В предназначенном для заграницы проекте закрытого информационного сообщения о визите Л. И. Брежнева в СФРЮ, составленном вскоре после визита, вероятно, в канцелярии И. Б. Тито, говорилось: «Китай и дальше остается большой проблемой для Советского Союза, хотя советская сторона стремилась преуменьшить значение усиления Китая и его международного укрепления, особенно в плане прогрессирующего «наведения мостов» с США». В связи с этим подчеркивалось, что Югославия намерена и далее развивать отношения с КНР, но не за счет «третьих стран», а потому не может быть и речи о каком бы то ни было содействии Белграда Пекину в организации некоего «прокитайского союза на Балканах»¹⁴. Интересно, что формулировка о готовности нормализовать отношения с КНР, но не за счет «третьих стран», будет неоднократно присутствовать уже в советской пропаганде и в выступлениях официальных лиц СССР в первой половине 1980-х гг., когда медленно развернется процесс осторожного улучшения советско-китайских отношений.

На состоявшейся 5-10 июня 1972 г. в Москве очередной советско-югославской встрече в верхах вопрос о КНР не значился в перечне основных тем для обсуждения руководители СССР и СФРЮ во время переговоров¹⁵. Он был затронут в ходе бесед Брежнева и Тито (6 и 9 июня 1972 г.) лишь мимоходом, главным образом, в связи с активизацией в это время военных действий во Вьетнаме и препятствиями, чинимыми китайской стороной при транзите из СССР грузов, предназначенных для вьетнамцев. В обширной же информационной справке о переговорах, составленной югославами сразу по окончании визита, Китаю был уделен только один абзац. Там говорилось, что советский министр иностранных дел А. А. Громыко указал на отсутствие перемен во взаимоотношениях Москвы с Пекином и выразил сильнейший скепсис по поводу вероятности «быстрых корректив» во внешней политике последнего. По предположению автора справки, глава советского МИД таким образом дал понять югославам, что их политика основывается на иллюзии о поступательном развитии отношений с Китаем, и попытался отговорить Белград от углубления развития этих отношений¹⁶ (курсив мой – А.Д.).

Новая советско-югославская встреча на высшем уровне происходила 12-15 ноября 1973 г. в Киеве непосредственно после очередной арабо-израильской войны. Неудивительно поэтому, что при обсуждении международных проблем на ней безусловно доминировала ситуация в ближневосточном регионе – китайский вопрос, судя по опубликованным материалам, здесь совершенно не рассматривался. Лишь во время беседы А. Н. Косыгина с И. Б. Тито, состоявшейся ранее, 28 сентября 1973 г., Председатель Совмина СССР указал на отсутствие каких-либо изменений к лучшему в советско-китайских отношениях, подверг критике гегемонистские устремления Пекина, помноженные на форсированное укрепление его военно-промышленного комплекса и милитаризацию страны. Глава советского правительства рекомендовал также лидеру СФРЮ ознакомиться с только что вышедшей в СССР книгой советского разведчика и дипломата, коминтерновца П. П. Владимировича «Особый район Китая», проливающей по словам А.Н. Косыгина, свет на истоки нынешнего антисоветизма Мао¹⁷. И. Б. Тито, однако, снова предпочел воздержаться от обсуждения китайской темы.

К вопросу о Китае лидеры СССР и СФРЮ вернулись через три года в ходе очередного визита Л. И. Брежнева в Югославию, состоявшегося вскоре после смерти Мао и временного, как оказалось, утверждения у власти в Пекине непосредственного его преемника – выдвиженца «культурной революции» Хуа Гофэна. В материалах, подготовленных в Советском Союзе к предстоящему визиту Л. И. Брежнева, в разделе о Китае говорилось о неопределенности в данный момент внешнеполитической линии Хуа Гофэна и о необходимости выждать время, чтобы определиться. Констатировались как твердое намерение советского руководства не отказываться от своего принципиального отношения к маоизму, так и недопустимость поспешности в оценках действий нового председателя ЦК КПК. При этом отмечалось, что «балласт враждебности, созданный при Мао, еще будет сказываться долго» (подчеркнуто в оригинале, – А.Д.). Говорилось, что «в последнее время, наряду с потоком

¹² Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 331-332.

¹³ Там же. С. 330.

¹⁴ Там же. С. 359.

¹⁵ Там же. С. 381-383.

¹⁶ Там же. С. 412.

¹⁷ Там же. С. 423-424.

антисоветчины, из Пекина доходят некоторые сигналы о готовности нормализовать межгосударственные отношения». При этом подчеркивалась готовность Москвы к такой нормализации¹⁸. Данная установка была оглашена Л. И. Брежневым в беседе с И. Б. Тито 15 ноября 1976 г. А. А. Громыко добавил к этому реплику о более благожелательном тоне поздравления, направленного советскому руководству из Пекина к 59-й годовщине Октябрьской революции. Но и здесь И. Б. Тито предпочел не давать каких-либо определенных комментариев¹⁹.

Следует сказать, что к тому времени, по оценке современного словенского биографа И. Б. Тито Й. Пирьевица, советско-югославские отношения уже миновали высшую точку своего развития, пришедшую как раз на первую половину 1970-х гг., и в них наметилось явное охлаждение [5, с. 544, 546, 555–556]. Й. Пирьевиц не упоминает о роли китайского фактора в данном охлаждении, но он, несомненно, тоже сыграл свою роль, что стало очевидно уже в 1977 г., когда лидер СФРЮ и СКЮ нанес визит в КНР, причем этому визиту предшествовала очередная поездка Тито в Советский Союз. В контексте предлагаемой статьи эта поездка представляет особый интерес. Сам же визит Тито в КНР (первый визит в эту страну лидера Югославии) вызвал многочисленные оживленные отклики в мировой прессе, нашедшие отражение и в корреспонденциях ТАСС, проанализированных нами в одной из публикаций [2].

В СССР накануне визита в Китай И. Б. Тито провел неделю – с 16 по 23 августа 1977 г. В первый же день переговоров, 17 августа 1977 г., генсек ЦК КПСС по своей инициативе заговорил с Тито о Китае. Отметив, что он не собирается навязывать югославской стороне своих оценок и взглядов, подтвердив также неизменность курса на нормализацию отношений с КНР, Л. И. Брежнев тем не менее обрушился с резкой критикой на пекинскую политику. Ее нынешних проводников, преемников Мао, он обвинил в нарастающей эскалации антисоветизма, «смыкании с наиболее реакционными силами империализма», выдвигании неприемлемых требований к СССР в качестве условия нормализации двусторонних отношений, как и в наращивании своего военного присутствия близ границ с Советским Союзом²⁰. Охарактеризовав политику наследников Мао как «угрозу для всего мирового социализма, для всего человечества», Л. И. Брежнев одновременно подверг критике и публикации в югославской прессе, оправдывающие, по его словам, внешнеполитический курс Хуа Гофэна²¹. И. Б. Тито не замедлил подчеркнуть несостоятельность представлений, что югославское руководство разделяет такого рода суждения и отмежевался от публикаций соответствующего характера в печати СФРЮ. В меру своих сил и возможностей И. Б. Тито попытался успокоить советских собеседников. Югославский лидер утверждал, что предстоящий его визит никоим образом не направлен против СССР, а преследует преимущественно ознакомительные цели. Тито подчеркивал также именно государственный, а не партийный характер предстоящего визита, и многозначительно отметил, что об установлении межпартийных связей речь не идет²². Это суждение югославского лидера, несомненно, отдавало лукавством, ибо не вполне соответствовало реальности – один из ближайших и многолетних соратников И. Б. Тито, Э. Кардель, в том же 1977 г. прямо заявил, что вовсе не исключена нормализация отношений между правящими партиями Югославии и Китая, СКЮ и КПК соответственно. Это действительно и случилось уже в 1978 г. [4, с. 156; 4, с. 120-132).

Комментируя точку зрения брежневского руководства СССР, югославские составители сообщения (от 14 сентября 1977 г.) о визите И. Б. Тито в СССР, уже после возвращения своего лидера из Китая на родину, отметили, что Л. И. Брежнев «на деле попытался все же повлиять на наше "отношение" к Китаю и косвенным образом выразил сдержанность по поводу нашей политики в отношении Китая». Брежневская критика югославской печати в этой связи интерпретировалась как маневр, предпринятый в целях избежать открытой дискуссии с советской стороной²³. Но показательно, что в последующей своей переписке с И. Б. Тито, как и в состоявшейся в конце марта 1978 г. беседе с союзным секретарем СФРЮ по иностранным делам М. Миничем, Л. И. Брежнев, затронув широкий круг вопросов текущего международного положения, воздержался от каких бы то ни было суждений о КНР и ее отношениях и с Югославией, и с Советским Союзом²⁴. Лишь в очередном своем письме к И. Б. Тито (от 19 апреля 1978 г.) Брежнев обратился к китайской тематике. Снова повторив прежние

¹⁸ Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 470.

¹⁹ Там же. С. 478.

²⁰ Там же. С. 528-529.

²¹ Там же. С. 529.

²² Там же.

²³ Там же. С. 552.

²⁴ Там же. С. 558-578.

обвинения в адрес пекинских лидеров, генеральный секретарь ЦК КПСС и по совместительству председатель Президиума Верховного совета страны особо заострил внимание на выгоды антисоветского внешнеполитического курса КНР для американского империализма и империалистического лагеря вообще. По этому поводу Л. И. Брежнев не без тревоги напомнил, что «*в правительственных кругах Вашингтона оживляется идея на лаживания военного сотрудничества с Китаем, вплоть до поставок ему соответствующей технологии и вооружений*»²⁵. Здесь советский лидер, очевидно, желая повлиять на своего югославского коллегу, либо лукавил, либо намеренно драматизировал ситуацию: в условиях, когда США официально еще признавали не КНР, а управляемый гоминьдановцами Тайвань, сотрудничество такого рода с Пекином было более чем проблематичным. Уже в середине 1982 г., как отмечает Ю. М. Галенович, продолжающиеся поставки американского оружия Тайбею вызвали весьма острую реакцию в Пекине и повлияли на решение последнего решиться наконец пойти на некоторое улучшение отношений с Советским Союзом [1, с. 144–146].

К маю 1979 г., когда состоялся последний визит И. Б. Тито в СССР, Хуа Гофэн успел уже побывать в СФРЮ (август 1978 г.) и провести результативные переговоры с И. Б. Тито. Югославо-китайские отношения были, таким образом, полностью нормализованы как по государственной, так и по партийной линии [3, с. 460–466], в то время как отношения между КНР и СССР достигли значительной напряженности, особенно усилившейся с конца зимы до весны 1979 г. из-за китайско-вьетнамской войны – первой крупномасштабной войной между «братскими социалистическими странами», вызвавшей громадный резонанс. При таком положении было совершенно невозможно обойти китайскую тематику в ходе переговоров на высшем уровне. И. Б. Тито во время бесед с Л. И. Брежневым пришлось уже более подробно, нежели ранее, остановиться на китайских сюжетах²⁶. Инициативу в постановке вопроса по-прежнему проявил советский лидер. Обращаясь во время состоявшейся встречи 17 мая 1979 г. к лидеру СФРЮ, по фамилии – *Броз*, Л. И. Брежнев снова обрушился на югославскую печать, обвинив ее в том, что она пишет «*о каком-то вкладе Китая в укрепление мира*», в то время как факты говорят об обратном. В связи с этим глава советского государства назвал Китай «*одним из опаснейших источников войны*», обвинил его в попытках создать единый антисоветский фронт, в проведении политики интенсивного флирта с империализмом ради достижения этой цели, стремлении внести и углубить раскол между социалистическими странами, настроить против Советского Союза государства третьего мира. Особо резко Л. И. Брежнев атаковал нападение КНР на Вьетнам, как и отказ пекинского руководства продлить срок действия, заключенного еще в 1950 г. советско-китайского Договора о дружбе, союзе и взаимной помощи²⁷. И. Б. Тито ответил не сразу. Попытавшись «перейти в наступление», он, как и его ближайший в тот период помощник С. Доланц, бросил упрек уже в адрес советской печати, которая, по его словам, позволяет себе перепечатывать «некоторые материалы» из западной прессы, сообщающей о «возможных» поставках югославского оружия КНР. Кроме того, была высказана претензия, что в выступлениях советских пропагандистов на закрытых совещаниях, проводимых по линии Агитпропа, звучат резкие антиюгославские выпады. Теперь пришлось обороняться уже советским партнерам – они все отрицали, утверждая, что речь идет о «провокационных слухах»²⁸.

Обратившись далее непосредственно к китайским сюжетам, И. Б. Тито отрицал наличие антисоветской основы у совершенно очевидного уже для всех сближения СФРЮ с КНР, признавал расхождение позиций двух стран по ряду вопросов, в том числе о войне и мире. Югославский лидер напоминал, что в 1977 г. во время его визита в КНР, во исполнение ранее достигнутой договоренности, партнеры по переговорам воздерживались от нападков на Советский Союз. Более того, во время встречи с Хуа Гофэном в августе 1978 г. Тито, по его словам, призывал Хуа улучшить отношения с Москвой, настойчиво говорил своему собеседнику о выгоды советско-китайского раскола для империализма. «Председатель Хуа», со слов Тито, отмалчивался²⁹.

В связи с совсем недавней китайско-вьетнамской войной югославский лидер напомнил, что он недвусмысленно дистанцировался от КНР и даже явно преувеличил степень и эффективность своего влияния на Хуа Гофэна: по признанию И. Б. Тито, сразу же после начала войны он направил китайскому лидеру (в большей степени уже номинальному – на первый план в Пекине фактически выдвинулся Дэн Сяопин) послание, потребовав от него скорейшего прекращения боевых действий и вывода китайских войск с территории СРВ. Хуа, по словам Тито, ответил, что «*через пару дней китайские*

²⁵ Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 583

²⁶ Там же. С. 587–588, 592–595.

²⁷ Там же. С. 587–588

²⁸ Там же. С. 592–593

²⁹ Там же. С. 594–595

войска» будут выведены³⁰. На самом деле об отводе китайских войск объявлено было позднее, а именно 5 марта 1979 г., через 16 дней после начала военных действий, а завершился их вывод уже к 18 марта. Существеннейшую роль здесь сыграла позиция не Белграда, а Москвы, о чем собеседникам, конечно же, было хорошо известно. Дистанцировался И. Б. Тито и от политики режима «красных кхмеров», изображаемого в СССР в качестве безусловно пропекинского и свергнутого в начале 1979 г. в Камбодже при непосредственном участии вьетнамцев. Но в то же время югославский лидер, к недовольству советского руководства, выразил озабоченность и несогласие с самим фактом вьетнамского вмешательства в камбоджийские (кампучийские) дела, что, собственно, и послужило формальным поводом для нападения КНР на СРВ³¹.

О «недобрых расчетах» Пекина в связи с улучшением югославо-китайских отношений советский лидер считал возможным заявить И. Б. Тито во время беседы 18 мая 1979 г. Л. И. Брежнев напомнил, что имевший место летом 1978 г. визит Хуа Гофэна в СФРЮ китайская сторона открыто охарактеризовала «как тяжелый удар по советской политике». Вместе с тем, советское руководство «приняло к сведению» намерение Белграда развивать отношения с КНР не за счет «третьих стран», а также воздерживаться от военных поставок в Китай. В составленном же по окончании поездки в СССР самим Тито кратком сообщении о результатах визита говорилось, что в ходе бесед с Брежневым была «очень ясно и откровенно» дана оценка позитивным изменениям во внутренней жизни КНР, имевшим место в последние годы, и косвенно подвергнута критике «советская позиция по отношению к Китаю»³². Представляется, что последний визит И. Б. Тито в СССР обозначил существенные различия двух стран в оценке китайской политики, как и несомненное недовольство Москвы слишком далеко зашедшим сближением Белграда с Пекином. Успокоительные заявления Тито не смогли рассеять в полной мере тревоги советского руководства на этот счет, хотя видимого ухудшения отношений Советского Союза с СФРЮ не произошло.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что во изменение прежней своей позиции в 1970-х гг. во время встреч на высшем уровне югославские лидеры, в том числе И. Б. Тито, предпочитали отмалчиваться, когда их советские коллеги поднимали вопросы отношений Москвы с Пекином и касались различных аспектов политики КНР. Лишь во время встреч в Москве в 1977 г., накануне визита И. Б. Тито в Пекин, и особенно в 1979 г., в ходе последнего своего свидания с Л. И. Брежневым, главе СФРЮ пришлось более подробно остановиться на соответствующих проблемах и выслушать от советских собеседников упреки формально в адрес прессы СФРЮ, но фактически – в адрес югославского лидера. При этом успокоительные сентенции Тито, судя по всему, не оказали особого воздействия на брежневское руководство СССР, так что недовольство Москвы Белградом сохранилось и нашло определенное отражение на страницах печати, как и в советской публицистике. Напомним, что заметного ухудшения двусторонних отношений формально не случилось. Стороны явно не собирались идти на конфликт, а тем более не были заинтересованы в возвращении советско-югославских отношений к уровню первой половины 1950-х гг., а потому избегали излишнего муссирования разногласий относительно КНР и политики ее лидеров, сменивших во второй половине 1970-х гг. Мао Цзэдуна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галенович Ю. М. От Сталина и Мао до Путина и Си. М. : Издательский дом ВКН, 2020. 416 с.
2. Дорожкин А. Г. «Дифференцированный подход» КНР первых послемаоцзэдуновских лет к странам «социалистического содружества» в отражении корреспонденций ТАСС // Россия и Китай. История и перспективы сотрудничества. Материалы V Международной научно-технической конференции (Благовещенск-Хэйхэ-Харбин, 18–23 мая 2015 г.). Вып. 5 / под ред. Д. В. Буярова; ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». Благовещенск : Издательство БГПУ, 2015. С. 117–132.
3. Капица М. С. КНР: три десятилетия – три политики. М. : Наука, 1979. 576 с.
4. Китайская Народная республика в 1977 году: политика, экономика, идеология / под ред. М. И. Сладковского. М. : Наука, 1979. 325 с.
5. Пирьевец Й. Тито и товарищи / пер. со словен. Л. А. Кирилиной, Н. С. Пилько. М.; СПб. : Нестор-История, 2019. 632 с.

³⁰ Встречи и переговоры на высшем уровне руководителей СССР и Югославии в 1946–1980 гг. Т. 2. С. 595.

³¹ Там же. С. 592–595, 607.

³² Там же. С. Там же. С. 607.

L. I. BREZHNEV – I. B. TITO NEGOTIATIONS OF THE 1970S – THE CHINESE FACTOR

Abstract. For a long time, the position of Yugoslavia was independent from the USSR in respect of some problems, which in the context of the Soviet-Chinese conflict predetermined the increased attention to this country from both Moscow and Beijing. In this regard, the article deals with the reflection of the Chinese factor in the Soviet-Yugoslav negotiations from the late 1960s to the late 1970s. In this time, the tactics of the Yugoslav side steadily changed towards greater benevolence towards China: if at first the Yugoslav leaders and Marshal Tito himself preferred to refrain from directly expressing their position on the Chinese problem, including the state of Soviet-Chinese relations, then in the second half of the 1970s the statements of the Yugoslavs took on a more definite character. While still emphasizing their disagreement with Beijing on a number of questions of international policy, including issues of disarmament, the process of detente, etc., Tito and other partners of the Soviet leaders at the same time spoke about the feasibility of improving relations with the PRC in the interests of both Yugoslavia and the "socialist Commonwealth" in general, including the USSR. These assurances, however, did not affect the Soviet side; since 1977, the discussion of the Chinese factor in the course of negotiations was accompanied by an increasing expression of dissatisfaction with the Belgrade's point of view by the USSR leaders. This was especially evident in May 1979, during Tito's last meeting with Brezhnev, which took place in an atmosphere of already far-reaching Sino-Yugoslav rapprochement, while relations between Moscow and Beijing reached their greatest tension.

Keywords: Yugoslavia, Soviet Union, international relations, negotiations, Maoism, visit, normalization, socialism.

REFERENCES

1. Galenovich Yu. M. *Ot Stalina i Mao do Putina i Si*, Moscow, Izdatel'skii dom VKN, 2020, 416 p.
2. Dorozhkin A. G. «Differentsirovannyi podkhod» KNR pervykh poslemaotszedunovskikh let k stranam «sotsialisticheskogo sodruzhestva» v otrazhenii korrespondentsii TASS, Rossiya i Kitai. *Istoriya i perspektivy sotrudnichestva. Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii (Blagoveshchensk-Kheikhe-Kharbin, 18–23 maya 2015 g.)*, vol. 5, pod red. D. V. Buyarova; FGBOU VPO «Blagoveshchenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet», Blagoveshchensk, Izdatel'stvo BGPU, 2015, pp. 117–132.
3. Kapitsa M. S. *KNR: tri desyatiletiya – tri politiki*, Moscow, Nauka, 1979, 576 p.
4. *Kitaiskaya Narodnaya respublika v 1977 godu: politika, ekonomika, ideologiya* / pod red. M. I. Sladkovskogo. Moscow, Nauka, 1979, 325 p.
5. Pir'evets I. *Tito i tovarishchi* / per. so sloven. L. A. Kirilinoi, N. S. Pil'ko, Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya, 2019, 632 p.

Дорожкин А.Г. Китайский фактор на переговорах Л.И. Брежнева с И.Б. Тито в 1970-х гг. // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 26–33.

Dorozhkin A. G. L. I. Brezhnev – I. B. Tito Negotiations of the 1970s – the Chinese Factor, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 26–33.

Дата поступления статьи – 06.10.2020; 0,84 печ. л.

Сведения об авторах

Дорожкин Андрей Геннадьевич – профессор, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; andrew-67@mail.ru

Author:

Andrey G. Dorozhkin, Professor, Doctor of History, Professor at the Department of world's History, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; andrew-67@mail.ru

*Н. В. Дулина (Волгоград, Россия),
Е. В. Ануфриева (Волгоград, Россия)*

СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ КУЛЬТУРНУЮ ПАМЯТЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО ИТОГАМ ПРИКЛАДНОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация. Есть основания считать, что культурная память и идентичность неотделимы друг от друга, они взаимозависимы. Идентичность (и индивидуальная, и коллективная) дает субъекту ощущение себя во времени, собственную сопричастность к истории своего народа. Идентичность укоренена в памяти. В ряду событий прошлого, определяющих культурную память современной российской молодежи, и особенно студенческой молодежи, особое место занимает Великая Отечественная война (ВОВ). Время, отделяющее современное поколение от дня Победы в ВОВ, вместило большое количество событий, которые не могли не отразиться на культурной памяти студенчества. В этой связи особый интерес представляет получение знания о том, что помнят и знают современные студенты России о ВОВ, как оценивают события и факты тех далеких лет, какие, по мнению студенчества, социальные институты оказали и продолжают оказывать максимальное влияние на формирование их памяти о ВОВ. Такое знание можно получить, только обратившись непосредственно к носителю такого недостающего знания, а именно к студентам страны, что и было сделано в год 75-летия Победы советского народа в ВОВ. В статье представлены результаты четвертой волны всероссийского мониторинга «Отношение студенчества к Великой Отечественной войне», проводимого под эгидой Российского общества социологов в 2020 году (первая волна прошла в 2005 году). Объектом исследования традиционно являются студенты отечественных вузов – граждане России. Метод сбора информации в четвертой волне мониторинга – on-line анкетирование студентов. Данные, полученные в ходе исследования, показывают, что основными социальными институтами, формирующими культурную память современного российского студенчества о ВОВ, выступают: система образования, семья и художественные произведения. Сделан вывод о необходимости дальнейшего изучения ценностей и ценностных ориентаций современного студенчества. Результаты исследования позволяют по-иному взглянуть на традиционные формы учебно-воспитательной работы в вузах страны.

Ключевые слова: культурная память, социальный институт, студенты, молодежь, Великая Отечественная война, общественное мнение.

Мы разделяем мнение Л. Н. Мазур о том, что культурная / историческая память составляет основу, ментальное ядро общественного сознания, обеспечивая возможность идентификации и самоидентификации отдельной личности и общества в целом [16]. Известно, что историческая память – это специфическая особенность человеческого рода. Без памяти о прошлом не существует ни истории, ни цивилизации, ни культуры. Культурная память тесно взаимосвязана с памятью исторической, поскольку нашему восприятию доступно не само прошлое, а представления о нем, зафиксированные в том или ином виде. Эти представления вариативны, и не представляют собой достоверных отражений реального прошлого (даже если это и воспоминания очевидцев или участников исторических событий); они социализированы, могут подвергаться цензуре и коррекции как со стороны официальной идеологии, так и лиц, заинтересованных в «переписывании» прошлого. Не случайно в настоящее время разгораются войны за право «обладания» памятью о прошлом, том числе и о событиях времен Великой Отечественной войны (см., напр., [4; 9; 17 и др.]), и это становится возможным, поскольку очевидцев событий становится все меньше. Время неумолимо – оно все более само событие погружает в прошлое, живые воспоминания о нем становятся редкостью, поскольку в силу вполне понятных, естественных причин свидетелей этих событий становится все меньше. Документы – молчаливые свидетели тех далеких лет – хранятся в архивах и интересны в большинстве своем только специалистам. Живая (коммуникативная) память вытесняется другой памятью – культурной (зафиксированной в памятниках, мемуарах, книгах, кинофильмах и т. д.), подтверждая идеи Яна Ассмана о разграничении коммуникативной и культурной памяти [3]. Быть может в силу названных (или еще каких-то) причин изучение культурной памяти в настоящее время стало одним из наиболее активно развивающихся направлений социально-гуманитарных наук.

Напомним, что отправной точкой в разработке проблем культурной / исторической памяти стали работы зарубежных и отечественных авторов, среди которых в первую очередь следует упомянуть М. Хальбвакса [24; 25], П. Нора и др. [18], Я. Ассмана [3], П. Рикёра [20], Ю. М. Лотмана [14; 15], Л. П. Репину [8], Ж. Т. Тощенко [23] и др. Мы не единожды обращались к данной теме в своих научных изысканиях [1; 2; 11 и др.].

Теоретические вопросы культурной / исторической памяти достаточно хорошо изучены в науч-

ной литературе (см., например, источники [13; 16; 21] и др.). Подчеркнем лишь значение памяти в современном мире, сославшись на один уже ставший классическим пример из интервью доктора исторических наук, профессора Института классического Востока и Античности Высшей школы экономики А. Мещеряков¹. Японский художник Кусика Хокусай (1760–1849) – мастер ксилографии, автор циклов «36 видов Фудзи», «100 видов Фудзи» изображал священную гору Фудзияма совершенно не такой, как она есть на самом деле – ее вершина изображается с намного более острым привершинным углом, чем это есть на самом деле. На рисунках гора похожа на Эйфелеву башню. Эдвард Морс, американский биолог, работавший в Японии в 70-х годах XX века, попросил своих учеников нарисовать Фудзи, которую они могли видеть непосредственно. Его ученики – студенты XX века, глядя на гору, нарисовали ее с намного более острыми углами, чем она есть на самом деле. Иначе говоря, культурная память оказывается сильнее, чем даже визуальный ряд, который человек наблюдает непосредственно.

Но если это так, то, возникает вполне закономерный вопрос: ЧТО хранит культурная память современной российской молодежи о Великой Отечественной войне? Как молодые люди «считывают текст» событий и фактов времен Великой Отечественной войны? Ответы на сформулированные и ряд иных вопросов можно получить, если обратиться к результатам всероссийского социологического исследования «Отношение студенчества к Великой Отечественной войне», выполненного Российским обществом социологов (РОС) в этом году. Данное исследование уже имеет свою историю, более подробно с его концепцией и техническими параметрами можно ознакомиться, обратившись к ранее опубликованным материалам [6; 7; 10] или на официальный сайт РОС (www.ssa-rss.ru).

Объектом данного исследования выступает студенческая молодежь страны, что, на наш взгляд, вполне объяснимо. Студенты – не только авангард молодежи, во многом задающий вектор развития всей социальной группы, но они обладают и более глубокими знаниями, например, по отечественной истории, потому что школьный курс дополнен вузовским.

Из общей совокупности респондентов (по всей стране опрошено 10065 студентов – граждан России) в рамках данной статьи основное внимание будет уделено мнению и оценкам студентов Волгограда и других городов-героев, в которых в рамках исследования было опрошено более 2500. Напомним, что впервые городами-героями в приказе Верховного Главнокомандующего 1 мая 1945 года (!) были названы только четыре города. Правда, официально это звание за ними было закреплено значительно позже – только в 1965 году².

Почетного звания героя удостоивались города, которые в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг., прославились своей героической обороной, а жители проявили массовый героизм и мужество в защите Родины³. Названия этих городов знакомы всем еще со школьной скамьи – Ленинград (Санкт-Петербург), Сталинград (Волгоград), Севастополь и Одесса. Позже перечень городов-героев был расширен.

В опросе «Отношение студенчества к Великой Отечественной войне» приняли участие студенты четырех городов-героев: Москвы, Волгограда (Сталинград), Санкт-Петербурга (Ленинград) и Керчи.

Только напомним, не вдаваясь в подробности событий и фактов, что, согласно скупым строчкам официальных документов – наградных листов, Москва получила звание героя за Московскую битву 1941–1942 годов; Сталинград – за героическую оборону города и победу в Сталинградской битве, ознаменовавшей коренной перелом всей войны; Ленинград – за героическую оборону города в условиях блокады; Керчь – за выдающиеся заслуги и массовый героизм. За краткостью этих формулировок стоят жизни и судьбы огромного числа людей: 203 дня битвы за Москву (с 30 сентября 1941 года по 20 апреля 1942 года) унесли с собой более 2 400 000 жизней советских граждан; 900 дней блокады Ленинграда (с 8 сентября 1941 года по 27 января 1944 года) добавили к потерям еще 640 тыс. человек, которые в осажденном городе погибли от бомбежек, артобстрелов, голода и холода, что превосходит потери США и Великобритании, вместе взятые, за всю Вторую мировую войну. Сталин-

¹ Мещеряков А. Японцы и их гора Фудзияма [Электронный ресурс] // Эхо Москвы [сайт]. URL: <https://echo.msk.ru/programs/netak/654147-echo/> (дата обращения: 20.08.2020).

² Иванов В. Города-герои: что это такое? [Электронный ресурс] // Портал История РФ [сайт]. URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/goroda-ghieroi-cto-eto-takoie> (дата обращения: 25.02.2020).

³ Города-герои Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] URL: <https://74322s001.edusite.ru/p473aa1.html> (дата обращения: 15.03.2020); Города-герои России – знать должен [Электронный ресурс] // MOIARUSSIA. URL: <https://moiarussia.ru/goroda-geroi-rossii-znat-dolzhen/> (дата обращения: 15.03.2020); История городов героев [Электронный ресурс] // Город героев. URL: <http://gg34.ru/goroda-voinskoj-slavy/16638-2014-04-11-20-07-49.html> (дата обращения: 25.02.2020).

градская битва длилась меньше, чем блокада Ленинграда, «всего» 200 дней и ночей (с 17 июля 1942 года по 2 февраля 1943 года, но на Сталинград немецко-фашистская авиация сбросила около 1 млн. бомб весом 100 тыс. тонн (в 5 раз больше, чем на Лондон за все время войны). Всего на город немецко-фашистские войска обрушили свыше 3 млн. бомб, мин и артиллерийских снарядов. Было разрушено около 42 тыс. зданий, все культурно-бытовые учреждения, промышленные предприятия, объекты городского хозяйства. За время боев в Керчи было, как и в Сталинграде, уничтожено более 85 % жилого фонда, а освободителей встретили чуть более 30 жителей города почти из 100 тысяч жителей, проживавших в городе к началу войны⁴.

Казалось бы, уникальное прошлое этих городов должно создать пространство со своей культурной памятью, отличной от памяти, скажем по стране в целом, поскольку война по-разному опалила своим пламенем разные территории страны. Результаты ранее выполненных замеров и последней (четвертой) волны исследования подтверждают, что среди наиболее значимых событий Великой Отечественной войны, студенты в первую очередь называют Сталинградскую битву, блокаду Ленинграда, Курскую Дугу, битву за Москву. Справедливости ради заметим, что и в четвертой волне исследования не все студенты смогли назвать какие-либо сражения и события, а именно только чуть более трех четвертей студентов (77,7 %). Первую строчку, традиционно, занимает Сталинградская битва (60,2 %), вторую – блокада Ленинграда, снятие блокады (57,0 %), третью – битва за Москву (39,4 %). Крымская операция была упомянута 1 % респондентов, но еще три человека посчитали важным уточнить: оборона Аджимушкайских каменоломен (Керчь).

Предваряя представление результатов выполненного исследования, заметим, что в городах-героях, как уже было упомянуто выше, было опрошено более 2500 студентов, в том числе, в Москве – 1383 респондента, в Волгограде – 886, в Санкт-Петербурге – 259, в Керчи – 47 (столь малое количество студентов, опрошенных в этом городе, позволяет рассматривать эти данные исключительно как справочные). Среднестатистический социально-демографический портрет респондента выполненного исследования можно описать в следующих предложениях. Это девушка, обучающаяся на первом, реже – на втором, курсе, бакалавриата по одной из гуманитарных, социально-экономических или технических специальностей, скорее, не верующая, проведшая свое детство в одном из крупных городов страны.

Один из вопросов анкеты был предложен респондентам в следующей формулировке: «Приближается 75-летие Победы. Какие мысли и чувства вызывает у Вас эта дата?». результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ответы респондентов (в процентах) на вопрос о том, какие мысли и чувства вызывает у них приближение 75-летия Победы

№ п/п	Формулировка вопроса: Приближается 75-летие Победы. Какие мысли и чувства вызывает у Вас эта дата?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
1.	Память о минувшей войне сохраняется в сознании моих сверстников	20,0	14,4	17,8	17,0	17,1
2.	Подвиг старших поколений, их самоотверженность и любовь к Родине будут примером для новых поколений	45,8	52,9	41,7	55,3	49,7
3.	С годами память о войне все более стирается в сознании новых поколений, ее заслоняют иные события и проблемы	24,4	23,8	32,8	14,9	24,5
4.	Героизм и самопожертвования во время Великой Отечественной войны становятся чуждыми значительной части молодежи	9,8	8,9	7,7	12,8	8,7
Итого		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Нельзя не заметить, что почти четверть студентов, опрошенных в городах-героях и по стране в

⁴ Города-герои России – знать должен. URL: <https://moiarussia.ru/goroda-geroi-rossii-znat-dolzhen/> (дата обращения: 15.03.2020).

целом, убеждены в том, что память о войне все более стирается в сознании новых поколений и ее заслоняют иные события и проблемы. Почти каждый десятый респондент согласился с тем, что «героизм и самопожертвование во время Великой Отечественной войны становятся чуждыми значительной части молодежи». Такая позиция подтверждается ответами на вопрос анкеты о том, как поступили бы друзья студентов, если бы оказались в ситуации 1941 года. Вопрос поставил в тупик многих респондентов, они высказывали организаторам свое недовольство формулировкой. Но ответ «сразу добровольно пошел бы на фронт» дал только каждый пятый из опрошенных, остальные – «стали бы ждать повестки из военкомата (таких было около трети)», «постарались бы уехать из страны», «постарались бы найти работу, с которой не берут в армию» и т. д.

Итак, можно констатировать, что треть опрошенных студентов по-иному смотрит на события далеких для них лет: не понимает героизма и самопожертвования людей во время Великой Отечественной войны. Это свидетельство того, что ценности современной молодежи изменились.

В 1973 году этолог и орнитолог Н. Тинберген, разделивший Нобелевскую премию с К. фон Фришем и К. Лоренцем, утверждал, что функционирование сообщества обеспечивается свойствами его членов. Применительно к обществу можно говорить о том, что его функционирование обеспечивается, в том числе и ценностями, которые разделяют члены этого общества. Но если самопожертвование ради интересов своей страны сегодня уже не норма, то что тогда, по мнению студентов, норма? Ежедневный труд каждого, который в конечном счете складывается в большой подвиг всей страны? Но, если судить по ответам, честно и добросовестно трудиться готов лишь в среднем каждый пятый от числа опрошенных, а принимать на себя ответственность (обладать чувством хозяина в своей организации, городе, стране) и того меньше. Каждый восьмой уверен, что патриотизм – устаревшее понятие в эпоху открытых границ, родина там, где тебе комфортно.

Далее рассмотрим, как сами студенты оценивают достаточность своих знаний о Великой Отечественной войне? Данные, приведенные в табл. 2, свидетельствуют, что не удовлетворенных своими знаниями значительно меньше, чем удовлетворенных.

Таблица 2

Мнение респондентов о том, достаточно ли у них знаний о Великой Отечественной войне (в процентах)

№ п/п	Формулировка вопроса: Считаете ли Вы, что у Вас достаточно знаний о Великой Отечественной войне?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
1.	Да	25,5	19,4	29,0	21,3	22,4
2.	Не совсем, надо бы больше, но...	43,2	46,7	33,2	59,6	43,1
3.	Не совсем, но мне хватает	24,1	25,5	30,5	14,9	26,8
4.	Нет	7,2	8,5	7,3	4,3	7,7
Итого		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Показательны результаты ответа на вопрос, откуда, из каких источников, студенты черпают свои знания о Великой Отечественной войне? Данные, приведенные в таблице 3, сомнений не оставляют – в настоящее время три социальных института (он выделены в таблице), которые, по мнению студентов, дали / дают знания и сформировали / формируют их представления о событиях Великой Отечественной войны.

Таблица 3

Источники пополнения знаний респондентов о Великой Отечественной войне (в процентах)

№ п/п	Формулировка вопроса: Из каких источников Вы получили знания о Великой Отечественной войне?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
1.	Учителя	76,2	77,5	78,0	78,7	76,5
2.	Школьные учебники	73,4	72,2	75,3	66,0	74,2
3.	Рассказы родных	67,2	65,8	69,1	61,7	64,6
4.	Советские художественные фильмы	62,5	66,0	61,0	59,6	65,8

II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

№ п/п	Формулировка вопроса: Из каких источников Вы получили знания о Великой Отечественной войне?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
5.	Художественная литература	43,9	44,0	47,9	36,2	42,8
6.	Встречи с ветеранами	41,0	45,5	39,4	59,6	43,4
7.	Советские документальные фильмы	39,9	45,4	44,8	46,8	43,2
8.	Современные художественные фильмы	35,6	30,2	34,0	31,9	34,5
9.	Преподаватели вуза	32,5	27,9	20,5	40,4	27,9
10.	Современные документальные фильмы	28,1	27,4	32,4	25,5	27,9
11.	Форумы в интернете	18,2	16,6	22,8	21,3	18,5
12.	Ток-шоу по TV	11,4	7,5	12,4	19,1	10,0
13.	Научные исследования	10,1	10,3	9,3	17,0	9,7
14.	Мемуары полководцев	9,5	9,0	10,0	8,5	8,6
15.	Другое	1,2	0,7	2,3	4,3	1,3
16.	Игры	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1

* каждый респондент мог указать несколько альтернатив, поэтому общая сумма ответов превышает 100 %.

Первую позицию, что вполне ожидаемо, занимает социальный институт образования, а если более точно, то общеобразовательная школа. На втором месте – институт семьи. И этот институт весьма важен, поскольку именно внутри него пока еще сохраняется возможность передачи коммуникативной памяти через душевные беседы с дедушками-бабушками, прадедушками-прабабушками (на это указали четверть опрошенных студентов, но, заметим, что каждый шестой опрошенный студент, а в Санкт-Петербурге каждый четвертый, сказал, что ему не с кем поговорить о Великой Отечественной войне). Третью позицию в рейтинге мнений студентов занимает искусство, как творческое отражение, воспроизведение действительности в художественных образах. И если два первых института вполне привычны, именно они занимаются воспитанием, социализацией подрастающего поколения, к ним и особое внимание в этой части, то третий институт заметно усилил свое влияние, находясь, практически, вне рамок социального контроля.

Если говорить о произведениях искусства, оказывающих влияние на сознание молодежи, то пальма первенства, без сомнения, принадлежит кино: «...сегодня в обществе снижается роль вербальных форм обмена информацией, а их место постепенно занимают зрительные образы» [22], подтверждением чему служат ответы респондентов, приведенные в табл. 4.

Таблица 4

Просмотр респондентами сериалов и фильмов о войне (в процентах)

№ п/п	Формулировка вопроса: В последнее время телевидение показало ряд сериалов и фильмов о войне. Смотрели ли Вы их?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
Фильмы о войне, поставленные в советское время						
1.	Да	72,2	74,4	67,6	78,7	72,7
2.	Нет	27,8	25,6	32,4	21,3	27,3
Современные сериала и фильмы о войне						
1.	Да	66,8	69,0	59,5	70,2	67,5
2.	Нет	33,2	31,0	40,5	29,8	32,5

Почти три четверти опрошенных смотрели фильмы о войне, поставленные в советское время, и две трети – современные фильмы и сериалы о войне

Предпочтения студентов в части того, что именно посмотреть, если есть ситуация выбора, выглядят следующим образом (см. табл. 5).

Таблица 5

Предпочтения респондентов в просмотре фильмов о войне (в процентах)

№ п/п	Формулировка вопроса: Если у Вас есть выбор, посмотреть какой-нибудь фильм о Великой Отечественной войне, то Вы выберете...	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
1.	Советский художественный фильм	27,8	31,0	28,6	21,3	28,7
2.	Современный художественный российский фильм	20,6	16,4	12,7	19,1	20,1
3.	Советский документальный фильм	14,0	18,2	6,9	23,4	15,5
4.	Современный документальный российский фильм	13,0	15,1	15,4	21,3	13,3
5.	Не хочу смотреть фильмы о войне	11,8	9,4	23,2	8,5	11,6
6.	Современный художественный зарубежный фильм	7,9	5,4	7,7	6,4	6,0
7.	Современный документальный зарубежный фильм	3,5	3,1	2,7	0,0	3,3
8.	Другое	1,4	1,8	2,7	0,0	1,5
Итого		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

К сожалению, порядок обработки ответов не дал возможности понять: те студенты, которые уверены, что героизм и самопожертвования во время Великой Отечественной войны становятся чуждыми значительной части молодежи (см. табл. 1), это те же, кто не хочет смотреть фильмы о войне? Или это те, кто отдает предпочтение современным художественным зарубежным фильмам?

Обратим внимание на то, что внутри массива опрошенных выделились две группы: а) студенты, которые после окончания вуза планируют остаться в России («российская группа»), и б) студенты, которые, получив диплом об окончании вуза, предпочтут продолжить карьеру и жизнь за рубежом («зарубежная группа»). Внутри «российской» группы только 5,5 % опрошенных сказали, что не хотят смотреть фильмы о войне, в «зарубежной» группе – 21,2 %. В «российской» группе предпочтение советскому художественному фильму готовы отдать 32,9 %, в «зарубежной» – 20,9 %. По просмотру зарубежного фильма ситуация меняется: в «зарубежной» группе современный художественный зарубежный фильм готовы посмотреть 11,1 % студентов, в «российской» – 4,2 %.

Какой фильм выбрать для просмотра – дело каждого, но вряд ли молодой человек задумывается, что главной целью киноиндустрии «является воздействие на зрителей, которые аккумулируют транслируемые идеи и ценности, ориентируются на них в своей повседневной жизни» [5, с. 352]. Изменение ценностных установок студентов находит свое отражение в их оценке вклада в победу над фашизмом (см. табл. 6).

Таблица 6

Оценка респондентами вклада СССР и его союзников в Победу над фашизмом (в процентах)

№ п/п	Формулировка вопроса: Как Вы оцениваете вклад в Победу над фашизмом?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
СССР						
1.	Значительный	98,0	99,0	96,7	97,9	98,6
2.	Не очень значительный	1,4	1,0	2,0	0,0	1,0
3.	Незначительный	0,6	0,0	1,2	2,1	0,4
США						
1.	Значительный	33,8	27,1	44,6	34,1	30,1
2.	Не очень значительный	47,0	51,8	40,6	56,8	50,3
3.	Незначительный	19,2	21,1	14,7	9,1	19,5
Англия						
1.	Значительный	30,3	26,6	46,3	25,0	29,4
2.	Не очень значительный	49,7	53,4	39,3	52,3	51,4
3.	Незначительный	20,1	20,0	14,5	22,7	19,2
Франция						
1.	Значительный	19,1	16,0	34,8	18,6	19,2

№ п/п	Формулировка вопроса: Как Вы оцениваете вклад в Победу над фашизмом?	Территория исследования				
		Москва	Волгоград	Санкт-Петербург	Керчь	Весь массив
2.	Не очень значительный	48,6	50,1	42,5	55,8	49,9
3.	Незначительный	32,3	34,0	22,7	25,6	31,0

Результаты мониторинга (2005–2020 гг.) свидетельствуют, что за последнее время значительно выросла оценка значимости вклада союзников СССР в победу над фашизмом. Так, например, как значительный этот вклад со стороны США в 2005 году оценивали 11 % респондентов, в 2010 и 2015 годах – 12 %, в 2020 г. – 30 %. В 2005 и 2010 годах вклад Великобритании как значительный оценивали 12 % опрошенных студентов, в 2015 г. – 11 %, в 2020 г. – 30 %. Динамика оценки вклада Франции в Победу выглядит следующим образом: 2005 г. – 7 %, 2010 г. – 9 %, 2015 г. – 10 %, 2020 г. – 19 %. Мы не даем оценки, мы просто констатируем факт.

М. Экман пишет: «Когда память о повседневном сформирована, происходит перенос границ коммуникативной памяти в область памяти культурной. Эфемерной речи необходимо воплотиться в текст, образы, обряды или памятники, чтобы получить устойчивость культурного знака. Эта воплощенность освобождает ее от прежнего носителя и превращает в объект памяти с долговременной семантикой, которая будет востребована институтами социальной памяти: медиа, библиотеками, архивами, музеями, университетами и т. д.» [26]. Данные, полученные в ходе социологического исследования, позволяют дополнить предложенный М. Экманом перечень таким социальным институтом, как кино. Более того поставить его в этом перечне на одно из первых мест.

Очевидно, в рамках одной статьи невозможно представить все данные, полученные в ходе исследования, однако и приведенные сведения дают достаточно почвы для размышления.

Выделяя в качестве объекта исследования материал опроса студентов городов-героев, мы предполагали обнаружить мнения и оценки, отличающие их от других, данных в целом по стране. К сожалению, ожидания не оправдались: полученные данные не позволяют сделать такого вывода. Несмотря на то, что различия есть (это можно заметить в таблицах), но они не превышают процента статистической погрешности выборки.

Очевидно, культура, ценности, которые она закрепляет, имеют важное значение для формирования культурной памяти молодого поколения. «Память – это жизнь, носителями которой всегда выступают живые социальные группы, и в этом смысле память находится в процессе постоянной эволюции. Она открыта диалектике запоминания и амнезии, не отдает себе отчета в своих последовательных деформациях, подвластна всем использованиям и манипуляциям, способна на длительные скрытые периоды и внезапные оживления. История – это всегда проблематичная и неполная реконструкция того, чего больше нет. Память – это всегда актуальный феномен, переживаемая связь с вечным настоящим» [18, с. 2]. Хочется надеяться, что для современных российских студентов это будет именно так.

Следует признать также, что культурная преемственность в традиционном понимании, перестает существовать, сменяясь новыми моделями генезиса социокультурных идентичностей, что необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе в вузе, как одном из основных социальных институтов, формирующих культурную память молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева Е. В., Дулина Н. В. Аспекты военной повседневности (по материалам устных историй современников Великой Отечественной войны) // Творческая лаборатория историка: горизонты возможного (к 90-летию со дня рождения Б. Г. Могильницкого): материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. В 2-х чч. 2019. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. С. 300–305.
2. Ануфриева Е. В., Дулина Н. В., Жаркынбаева Р. С. Устная история как метод сохранения памяти о Великой Отечественной войне (о некоторых итогах международного проекта) // *Primo aspectu* / ВолгГТУ. Волгоград. 2020. № 2 (42). С. 17–22.
3. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. М.: Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
4. Бельков О. А. Историческая память в координатах идеологической борьбы [Электронный ресурс] // История. РФ. Исторический портал [сайт]. URL: <https://histrf.ru/magazine/article/17> (дата обращения 13.09.2020).
5. Бояркина В. В. Роль института кино в формировании социальных отношений в условиях социальных противоречий современного мира // Материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участием «Роль социально-

го образования в обеспечении национальной безопасности», посвящ. 100-летию Иркутского государственного университета и 20-летию Института социальных наук ИГУ 29–30 марта 2018 года. Иркутск: ИГУ, 2018. С. 350–352.

6. Вишневецкий Ю. Р., Дулина Н. В., Икингрин Е. Н., Мансуров В. А., Пронина Е. И. Помнит ли мир спасенный, мир вечный, мир живой? (по итогам социологического исследования) // *Primo aspectu* / ВолгГТУ. Волгоград. 2020. № 2 (42). С. 7–16.

7. Вишневецкий Ю. Р., Дулина Н. В., Икингрин Е. Н., Мансуров В. А., Пронина Е. И., Широкалова Г. С., Шкурин Д. В. Цена Победы: что помнят и знают студенты России о Великой Отечественной войне (четвертая волна федерального проекта Российского общества социологов) // *Социум и власть*. 2020. № 2. С. 124–125.

8. Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории / под ред. Л. П. Репиной. М.: Кругъ, 2008. 800 с.

9. Дубин Б. В. Национализированная память (О социальной травматике массового исторического сознания) // *Человек*. 1991. №5. С. 8–9.

10. Дулина Н. В., Икингрин Е. Н., Мансуров В. А. Молодежь России о Великой Отечественной войне // *Социологические исследования*. 2020. № 5. С. 162–163.

11. Дулина Н. В. Культурная память как механизм идентификации в социокультурном пространстве города (на примере г. Волгограда) // XXII Уральские социологические чтения. Национальные проекты и социально-экономическое развитие Уральского региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 17–18 марта 2020 г.) / [под общ. ред. Ю. Р. Вишневецкого, М. В. Певной]; Мин-во науки и высш. образования РФ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. С. 404–408.

12. История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л. П. Репиной. М.: Кругъ, 2006. 768 с.

13. Культурная память в контексте формирования национальной идентичности России в XXI веке: коллективная монография / Новый ин-т культурологии; отв. ред. Н. А. Кочеляева. М.: Совпадение, 2015. 168 с.

14. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освещении // *Избранные статьи*. В 3-х тт. Т. 1 Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. С. 200–212.

15. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство-СПб., 2001. 703 с.

16. Мазур Л. Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти // *Известия Уральского федерального университета*. Сер. 2, Гуманитарные науки. 2013. № 3 (117). С. 243–256.

17. Мысливец Н. Л., Романов О. А. Историческая память как социокультурный феномен: опыт социологической реконструкции // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2018. Т. 18. № 1. С. 9–19.

18. Нора П., Озуф М., Пюимеж Ж. де, Винок М. Франция – память. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 328 с.

19. Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 784 с.

20. Рикёр П. Память, история, забвение. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2004. 728 с.

21. Ростовцев Е. А., Сосницкий Д. А. Направления исследований исторической памяти в России // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Сер. 2. Вып. 2. 2014. С. 106–126.

22. Стаф И. Чужая память? [Электронный ресурс] // *Отечественные записки*. 2008. № 43. URL: <http://www.strana-oz.ru/2008/4/chuzhaya-pamyat> (дата обращения 26.08.2020).

23. Тощенко Ж. Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния // *Новая и новейшая история*. 2000. № 4. URL: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/JOURNAL/NEWHIST/HIMEM.HTM> (дата обращения 12.07.2020).

24. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // *Неприкосновенный запас*. 2005. № 2 / 3 (40 / 41). С. 8–27.

25. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / пер с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. М.: Новое изд-во, 2007. 348 с.

26. Экман М. Воспоминания пространства [Электронный ресурс] // *Гефтер* [сайт]. URL: <http://gefter.ru/archive/9540> (дата обращения 25.08.2020).

E. V. Anufrieva (Volgograd, Russia)

N. V. Dulina (Volgograd, Russia)

TO THE PROBLEM OF SOCIAL INSTITUTIONS FORMING THE CULTURAL MEMORY OF CONTEMPORARY RUSSIAN YOUTH (ON THE RESULTS OF APPLIED SOCIOLOGICAL RESEARCH)

Abstract. There is a reason to believe that cultural memory and identity are inseparable from each other, they are interdependent. Identity (both individual and collective) gives to a person a sense of himself being in the time, his own involvement in the history of his people. Identity is rooted in memory. Among the events of the past that determine

the cultural memory of modern Russian youth, and the student youth in particular, the Great Patriotic War takes a special place. The time that separates the modern generation from the Victory Day in the Great Patriotic War contains a large number of events that could not but affect the cultural memory of the student body. In this regard, it is of particular interest to find out what modern students of Russia remember and know about the Great Patriotic War, how they evaluate the events and facts of those distant years, which, in the students' opinion, social institutions had and continue to exert maximum influence on the formation of their Great Patriotic War memory. This knowledge can be obtained only by contacting directly the bearer of such a missing knowledge, exactly the students of the country, that was done in the year of the 75th anniversary of the Soviet people Victory in the Great Patriotic War. The article presents the results of the fourth wave of the all-Russian monitoring «Students' attitudes towards the Great Patriotic War» held under the auspices of the Russian Society of Sociologists in 2020 (the first wave took place in 2005). The object of the research is traditionally the students of Russian universities – citizens of Russia. The method of collecting information in the fourth wave of monitoring – on-line questioning of students. The data obtained in the study show that the main social institutions that form the cultural memory of modern Russian students about the Second World War are the educational system, family and works of art. The conclusion is made about the need for further study of the values and value orientations of contemporary students. The results of the study allow us to take a different look at the traditional forms of teaching and educational work in the country's universities.

Keywords: cultural memory, social institution, students, the youth, the Great Patriotic War, public opinion.

REFERENCES

1. Anufrieva E. V., Dulina N. V. Aspekty voennoi povsednevnosti (po materialam ustnykh istorii so vremennikov Velikoi Otechestvennoi voiny), Tvorcheskaya laboratoriya istorika: gorizonty vozmozhnogo (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya B. G. Mogil'nitskogo), materialy Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, v 2-kh ch., 2019, Tomsk, Natsional'nyi issledovatel'skii Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2019, pp. 300–305.
2. Anufrieva E. V., Dulina N. V., Zharkynbaeva R. S. Ustnaya istoriya kak metod sokhraneniya pamyati o Velikoi Otechestvennoi voine (o nekotorykh itogakh mezhdunarodnogo proekta), Primo aspect, VolgGTU, Volgograd, 2020, no. 2 (42), pp. 17–22.
3. Assman Ya. Kul'turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokikh kul'turakh drevnosti / per. s nem. M. M. Sokol'skoi, Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004, 368 p.
4. Bel'kov O. A. Istoricheskaya pamyat' v koordinatakh ideologicheskoi bor'by [Elektronnyi resurs], Istoriya. RF. Istoricheskii portal [sait], URL: <https://histrf.ru/magazine/article/17>.
5. Boyarkina V. V. Rol' instituta kino v formirovanii sotsial'nykh otnoshenii v usloviyakh sotsial'nykh protivorechii sovremennogo mira, Materialy VI Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem «Rol' sotsial'nogo obrazovaniya v obespechenii natsional'noi bezopasnosti», posvyashch. 100-letiyu Irkutskogo gosudarstvenno-go universiteta i 20-letiyu Instituta sotsial'nykh nauk IGU 29–30 marta 2018 goda, Irkutsk, IGU, 2018, pp. 350–352.
6. Vishnevskii Yu. R., Dulina N. V., Ikingrin E. N., Mansurov V. A., Pronina E. I. Pomnit li mir spa-sennyi, mir vechnyi, mir zhivoi? (po itogam sotsiologicheskogo issledovaniya), Primo aspectu / VolgGTU, Volgograd, 2020, no. 2(42), pp. 7–16.
7. Vishnevskii Yu. R., Dulina N. V., Ikingrin E. N., Mansurov V. A., Pronina E. I., Shirokalova G. S., Shkurin D. V. Tsena Pobedy: chto pomnyat i znayut studenty Rossii o Velikoi Otechestvennoi voine (chetvertaya volna federal'nogo proekta Rossiiskogo obshchestva sotsiologov), *Sotsium i vlast'* [Society and Power], 2020, no. 2, pp. 124–125.
8. Dialogi so vremenem: pamyat' o proshlom v kontekste istorii / pod red. L. P. Repinoi, Moscow, Krug, 2008, 800 p.
9. Dubin B. V. Natsionalizirovannaya pamyat' (O sotsial'noi travmatike massovogo istoricheskogo soznaniya), *Chelovek* [The Human Being], 1991, no. 5, pp. 8–9.
10. Dulina N. V., Ikingrin E. N., Mansurov V. A. Molodezh' Rossii o Velikoi Otechestvennoi voine, *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2020, no. 5, pp. 162–163.
11. Dulina N. V. Kul'turnaya pamyat' kak mekhanizm identifikatsii v sotsiokul'turnom prostranstve go-roda (na primere g. Volgograda), XXII Ural'skie sotsiologicheskie chteniya. Natsional'nye proekty i sotsial'no-ekonomicheskoe razvitie Ural'skogo regiona: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 17–18 marta 2020 g.), [pod obshch. red. Yu. R. Vishnevskogo, M. V. Pevnoi]; Min-vo nauki i vyssh. obrazovaniya RF, Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2020, pp. 404–408.
12. Istoriya i pamyat': istoricheskaya kul'tura Evropy do nachala Novogo vremeni / pod red. L. P. Repinoi, Moscow, Krug, 2006, 768 p.
13. Kul'turnaya pamyat' v kontekste formirovaniya natsional'noi identichnosti Rossii v XXI veke, kollektivnaya monografiya, Novyi in-t kul'turologii; otv. red. N. A. Kochelyaeva, Moscow, Sovpadenie, 2015, 168 p.
14. Lotman Yu. M. Pamyat' v kul'turologicheskom osveshchenii, Izbrannye stat'i. V 3-kh tt. T. 1 Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury, Tallinn, Aleksandra, 1992, pp. 200–212.
15. Lotman Yu. M. Semiosfera. Kul'tura i vzryv. Vnutri myslyashchikh mirov. Stat'i. Issledovaniya. Zametki, Saint Petersburg, Iskustvo-SPb, 2001, 703 p.

16. Mazur L. N. *Obraz proshlogo: formirovanie istoricheskoi pamyati*, Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta, vol. 2, Gumanitarnye nauki, 2013, no. 3 (117), pp. 243–256.
17. Myslivets N. L., Romanov O. A. *Istoricheskaya pamyat' kak sotsiokul'turnyi fenomen: opyt sotsiologicheskoi rekonstruktsii*, *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya* [RUDN Journal of Sociology], 2018, vol. 18, no. 1, pp. 9–19.
18. Nora P., Ozuf M., Pyuimezh Zh. de, Vinok M., Frantsiya – pamyat', Saint Peterburg, Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999, 328 p.
19. *Pamyat' o voine 60 let spustya: Rossiya, Germaniya, Evropa*, Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2005, 784 p.
20. Riker P. *Pamyat', istoriya, zabvenie*, Moscow, Izdatel'stvo gumanitarnoi literatury, 2004, 728 s.
21. Rostovtsev E. A., Sosnitskii D. A. *Napravleniya issledovaniya istoricheskoi pamyati v Rossii*, *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 2* [Vestnik of Saint Petersburg University. History], vol. 2, 2014, pp. 106–126.
22. Staf I. *Chuzhaya pamyat'?* [Elektronnyi resurs], *Otechestvennye zapiski*, 2008, no. 43, URL: <http://www.strana-oz.ru/2008/4/chuzhaya-pamyat>.
23. Toshchenko Zh. T. *Istoricheskoe soznanie i istoricheskaya pamyat'. Analiz sovremennogo sostoyaniya, Novaya i noveishaya istoriya* [Modern and Contemporary History], 2000, no. 4, URL: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/JOURNAL/NEWHIST/HIMEM.HTM>.
24. Khal'bvaks M. *Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat'*, *Neprikosnovennyi zapas*, 2005, no. 2/3 (40/41), pp. 8–27.
25. Khal'bvaks M. *Sotsial'nye ramki pamyati / per s fr. i vstup. st. S.N.Zenkina*, Moscow, Novoe izd-vo, 2007, 348 p.
26. Ekman M. *Vospominaniya prostranstva* [Elektronnyi resurs], *Gefter* [sait], URL: <http://gefter.ru/archive/9540>.

Дулина Н. В., Ануфриева Е. В. Социальные институты, формирующие культурную память современной российской молодежи (по итогам прикладного социологического исследования) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С.34–43.

Anufrieva E. V., Dulina N. V. To the Problem of Social Institutions Forming the Cultural Memory of Contemporary Russian youth (on the Results of Applied Sociological Research), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 34–43.

Дата поступления статьи – 19.10.2020; 0,93 печ. л.

Сведения об авторах

Надежда Васильевна Дулина – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и социальных технологий, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия; nv-dulina@yandex.ru, nv-dulina@volsu.ru

Евгения Владимировна Ануфриева – кандидат философских наук, доцент кафедры истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, Россия; ev_anufrieva@mail.ru

Authors:

Nadezhda V. Dulina, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department of Sociology and Social Technologies, Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation, nv-dulina@yandex.ru, nv-dulina@volsu.ru

Evgeniya V. Anufrieva, Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor, Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University, Volgograd, Russian Federation, ev_anufrieva@mail.ru

РОМАН О. ПАМУКА «ЧЕРНАЯ КНИГА» КАК СИНТЕЗ КУЛЬТУР ВОСТОКА И ЗАПАДА

Аннотация. Авторы обращаются к роману современного турецкого писателя О. Памука «Черная книга» (1990). С помощью методов коммуникативного и историко-культурного характера, а также компаративистики ими предпринимается попытка, основываясь на тексте романа, представить проблему культурного взаимодействия западной и восточной цивилизации. Авторы статьи наглядно демонстрируют, что О. Памук, умело соединив исторические и современные факты, суфийские тексты и интриги детектива, политические споры и романтику, отразив особенности восточной и западной культур, добился создания полифонического полотна, где цветовой символике отводится значительное место. В статье на разных повествовательных уровнях рассматривается мотив слепого и бездумного подражания (подражание восточной цивилизации западной, подражание одного литературного произведения другому, желание одного человека быть похожим на другого). В метафорическом смысле этот роман воплощает в себе мировосприятие потерянного человека, его осязаемые мечты, которые становятся реальностью, его представления о прошлом и настоящем. Не раз по ходу романа Памук замечает, что попытка сочетать современную западную и традиционную тюрко-исламскую культуру приводит к внутреннему душевному разладу его современников. Авторы статьи приходят к выводу о том, что автор романа «Черная книга» считает приоритетным мирное сосуществование и взаимопонимание двух миров, преодоление культурной ксенофобии посредством диалога культур, несмотря на существующую крайнюю напряженность порожденных глобализацией культурных баталий, неравномерное развитие западной и восточной цивилизаций.

Ключевые слова: Памук, синтез культур, полифония, цветовая символика, глобализация, литературный процесс, Восток, Запад.

Введение

Мировая культурная глобализация, ставшая неотъемлемой частью современного литературного процесса, заставляет по-новому взглянуть на проблемы идентичности и на культурно-историческое взаимодействие Востока и Запада. Почти во всех своих произведениях турецкий писатель и публицист, лауреат нобелевской премии по литературе Орхан Памук говорит о непростых взаимоотношениях между восточной цивилизацией и западной, между приверженцами ислама и христианства, а также о том, что собой представляет современное культурное пространство. В его публицистике неоднократно повторяется мысль, что *«Восток и Запад разделили мир пополам, и половины эти кардинально расходились в оценке таких понятий, как добро и зло, белое и черное, отрицали взгляды друг друга, находились в неизменном противостоянии. Вопреки желаниям, не было никакой возможности сблизить эти два мира, сделать так, чтобы они жили в согласии»*¹.

В данной статье мы предлагаем обратиться к роману О. Памука «Черная книга»² (1990), где просматривается множество культурных пластов и кодов. Это произведение можно анализировать с исторической, детективной, культурологической точек зрения. Нас преимущественно интересует проблема культурного взаимодействия западной и восточной цивилизации, проблема синтеза традиционного европейского романа с классической литературной традицией Востока. Памук, которого за обращение к постмодернистскому дискурсу нередко называют «турецким Умберто Эко», в своем творчестве проявляет интерес к классическим текстам восточной литературы. Так, в анализируемом романе можно уловить отсылки к персидскому поэту-суфию XIII в. Руми и его эпико-дидактической поэме «Маснави», к османскому поэту XVIII в. Шейху Галибу, автору поэмы «Красота и любовь» (1778), к философской поэме Фарид ад-Дина Аттара «Язык птиц» (ок. 1175), а также к сказкам «Тысячи и одной ночи».

Теоретико-методологической основой статьи послужили труды, посвященные взаимоотношению и взаимопроникновению культур Запада–Востока в творчестве О. Памука (Д. В. Дворцова [3], О. Б. Панова и Е. В. Ланкевич [7] и др.), а также мы опирались на работы, в которых исследовалось влияние мифов и символов на литературный процесс (М. М. Бахтин [2], А. Ф. Лосев [5], Е. М. Мелетинский [6], В. Н. Топоров [13]).

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы показать, как процесс дихотомии «Восток–Запад» реализуется непосредственно в романе О. Памука «Черная книга».

¹ Памук О. Стамбул. Город воспоминаний. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2015. С. 100.

² Памук О. Черная книга. СПб.: Амфора, 2000. 573 с.

1. Противостояние «Восток–Запад» и возможность художественного синтеза культур в эпоху глобализации

Сегодня проблема «Восток–Запад», будучи многомерной, становится необычайно важной и вбирает в себя различный спектр отношений: религиозный, культурологический, социально-экономический, геополитический. Как пишет Н. С. Семенов, эта проблема является обоюдной для западной и восточной цивилизаций: «Верно, что не только Запад изучает и старается понять Восток, но и наоборот; верно также и то, что не только Запад искажает Восток, но имеет место и обратное. Я полагаю, что эта традиционная мировоззренческая, психологическая и культурологическая проблема способна к неожиданным обновлениям. Две постоянные крайности (возвышение Запада над Востоком или же наоборот) очерчивают те рубежи этой проблемы, на которых располагаются люди, готовые дать ее самое легкое “решение”. Но есть в этом и нечто позитивное, ибо “решение” неизменно остается иллюзорным, а крайности между тем создают постоянное интеллектуальное и экзистенциальное напряжение» [12].

Поиском синтеза двух культур в эпоху глобализации и занимается О. Памук в своем романе «Черная книга». Его сюжетная канва сводится к тому, что главный герой по имени Галип отправляется на поиски своей жены, которая внезапно и без объяснений исчезла. Причем каждый эпизод этих поисков по улочкам Стамбула причудливой нитью вплетается в узор повествования. Архитектоника этого романа напоминает структуру средневековых мистико-назидательных трактатов, а путешествия главного героя по Стамбулу в поисках возлюбленной смело можно соотнести с суфийскими мотивами душевных странствий в поисках абсолюта. Если рассматривать повествование романа в данном контексте, то таким абсолютотом для главного героя является возможность самоидентификации, которая соответствует архетипу «самости» в психологической теории архетипов Юнга.

Культурными кодами и символами пронизано буквально все повествование этого романа. Даже выбор имени его жены Рюйя, как поясняет нам переводчик (В. Феонова), с точки зрения образных ассоциаций сопряжен с такими понятиями как «сон», «мечта», «греза». И «подобный выбор имени для героини дает основание для символического толкования поиска героя: как поиска мечты, поиска своего внутреннего «Я» [4, с. 235]. Этот поиск пересекается с желанием Галипа прояснить судьбу своего пропавшего кузена и журналиста – Джелиля Салика, чей голос будет звучать со страниц романа – из тех многочисленных статей, которые там будут представлены. Таким образом, роман будет выстроен как переплетение различных текстовых пластов. Галип, находясь в поисках Рюй и Джелиля, в иносказательном смысле ищет самого себя.

2. Путешествие по Стамбулу как прием. Признаки культурного многообразия

Детективная линия в романе выходит на первый план практически сразу, когда после семейного ужина герой осознал факт исчезновения своей жены. Подобно Леопольду Блуму, герою романа Д. Джойса «Улисс», который странствует по Дублину, Галип отправляется в свое путешествие – по Стамбулу. Описание урбанистического пейзажа восточного города сопряжено в тексте Памука с подробным погружением в психологическую атмосферу городских реалий. В этом поистине вавилонском столпотворении мы встречаем сотни персонажей, являющихся носителями различных социальных, политических, культурных установок.

Историю родного города и страны писатель описывает не спеша, период за периодом. В одной из газетных заметок своего литературного героя Памук углубляется в историю Турции, символически рассказывая о материальных приметах исторического времени: о скелетах врагов султана в мешках, прикованных рабах на галерах, рыцарях крестоносцах, византийских и римских монетах. Он умело соединяет исторические и современные факты, особенности восточной и западной культуры, суфийские тексты и интриги детектива, политические споры и романтику. По мнению А. А. Барзукаевой, то, что «Памук поставил в центр своего повествования Стамбул, таинственность и хаотичность которого он раскрыл, мастерски используя философию и структуру средневековых суфийских произведений» [1]. В статьях Джелиля перед нами предстает затейливый облик Стамбула, со своими реальными историческими и вымышленными персонажами. Все это в конечном счете и позволяет назвать этот роман литературной энциклопедией Востока. Похожий прием разбирался нами в предыдущих работах [10; 11].

Со временем Галип становится своеобразным двойником своего кузена: копирует его жизненные установки и манеру одеваться, овладевает его стилевой партитурой и начинает писать статьи вместо исчезнувшего журналиста, дает интервью английским телевизионщикам, представляясь как Джелиль Салик. Галип признается: «... я в этот момент будто закрывал и открывал двери своего «я» и постепенно превращался в другого человека, который мог бы встретиться с этой тенью и быть счастливым с ней. Я ловил себя на том, что был готов заговорить голосом этого другого

человека»³. И герой Памука приходит к парадоксальному выводу, что «единственный способ для человека стать собой – это стать другим, заплутаться в историях другого»⁴.

Заметное место в статьях Джелиля отводится культурным турецким традициям, которые сталкиваются с западной экспансией. Это слияние и взаимопроникновение двух миров, наглядно проявляется в знаменитой лавке Аладдина (*Аладдин* – в переводе В. Феофановой), которая стала своеобразным центром притяжения и прообразом современной Турции. Глядя на эту лавку, существующую вот уже тридцать лет, мы узнаем из романа Памука о пристрастиях людей к различным вещам на протяжении целого периода в истории турецкого общества. Складывается ощущение, что в этой лавке совместно уживаются Восток и Запад. На протяжении нескольких страниц автор перечисляет все эти «сокровища», что можно было найти в этой «пещере чудес». К хозяину лавки заходили, чтобы приобрести флаконы одеколонов, спичечные этикетки, нейлоновые чулки, сексологические ежегодники, шпильки, религиозные книги и дешевые детективы. «Были времена, пишет Памук, когда он (Аладдин) зарабатывал продажей фотороманов, иллюстрированных ковбойских историй или фотографий отечественных артистов с невыразительными лицами. Были и тяжелые времена – холодные, с очередями, беспокойные дни, когда кофе и табак приходилось продавать из-под прилавка»⁵. Эти вещи, как и в романах М. Пруста, надолго остаются в человеческой памяти, которая «живо сохраняет цвета и запахи тысяч, десятков тысяч товаров, которыми он торговал»⁶. И автор не случайно упоминает сказки «Тысяча и одной ночи», говоря о том, что «истории, носящей его имя (хозяина лавки) не было среди рассказанных в одну из этих ночей: она была ловко вставлена в книгу двести пятьдесят лет назад, когда Антуан Галлан впервые опубликовал ее на Западе»⁷.

Гарвардский профессор Мартин Пачнер в своей книге «От литеры к литературе» рассуждает о том, как обычный Стамбул и Стамбул Памука накладываются друг на друга или даже сталкиваются между собой. Найдя эту лавку и, пытаясь понять, что собой представляет это странное место, он приходит к выводу, что «выбор киоска Аладдина был блестящей находкой автора: ведь действительно «Тысяча и одна ночь» – литературный магазин игрушек, куда каждый читатель и автор может отправиться для развлечения и просвещения» [8, с. 181]. Этот эпизод из романа, по его мнению, наглядно демонстрирует могущество литературы: «Памук каким-то образом сумел преобразовать совершенно обычный жилой дом в нечто особое, погрузив его в вымысел, который увлекает нас на его орбиту. Возможно, когда-нибудь жильцы дома поймут, что они больше не реальные обитатели этого обычного района Стамбула: они волшебным образом перенесены в роман, и это чудо, достойное «Тысячи и одной ночи» [8, с. 181].

3. Попытки соединения современной западной с традиционной тюрко-исламской культурой. Проблема внутреннего душевного разлада современников

О проблеме этнокультурной самоидентификации турок речь идет и в главе под названием «Дети Бедии Уста». Памук наглядно демонстрирует, как попытка соединить современную западную и традиционную тюрко-исламскую культуру приводит к внутреннему душевному разладу его современников. Вместе с автором читатели путешествуют по знаменитой «Мастерской манекенов», расположенной в холодном мрачном подземелье. Это странствие напоминает нам прохождение по дантовскому аду, со всеми его атрибутами. Не случайно у посетителей, у тех, кто оказывался здесь среди этих «странных запыленных творений», отбрасывающих зловещие тени, сразу появлялось стойкое желание вырваться из этого мрачного подвала, с его «жуткой атмосферой».

Бедии Уста, стараясь искусно копировать фигуры реальных людей, которые напоминали бы его соплеменников, явно не учел, что продавцам одежды ради успешной рекламы западных брендов необходимы манекены, которые бы походили на европейцев. Как поясняет один из лавочников, «нынешние турки не желают теперь быть турками, они мечтают стать кем-то другим, для этого придумали революцию в одежде, сбрили бороды и даже сменили алфавит»⁸. А другой продавец лаконично добавляет, «клиенты, по сути дела, покупают не одежду, а мечты. Они желают купить мечту быть такими, как те, кто носит европейскую одежду»⁹. Во всех бедах старый мастер обвиняет западные фильмы, которые заполнили местные кинотеатры. И люди, подражая своим кумирам, усвоили «новые искусственные, непонятные жесты, и вся эта чуждая вежливость и не свой-

³ Памук. Указ. соч. 2000. С. 566

⁴ Там же. С. 570.

⁵ Там же. С. 62.

⁶ Там же. С. 57.

⁷ Там же. С. 58.

⁸ Там же. С. 81.

⁹ Там же.

ственная нам жестокость убивали детскую непосредственность нашего человека»¹⁰. Поэтому Бедии Уста, не желая подчиниться ходу времени, принимает решение больше не выходить на улицу, и, по сути, хоронит себя в этой пещере вместе со своими творениями.

С самого начала произведения в статьях Джеляля метафорически звучит голос Памука. Рассуждая о взаимной интеграции восточной и западных культур, автор не может не принять во внимание параллельного появления одних и тех же сюжетов в различных по своей сути культурах: «путешествие в потусторонний мир: Ибн Араби и Данте «Божественная комедия», при этом он обнаруживает аналогии между образами Низам и Беатриче; робинзонада: Ибн Туфейль и Дефо; мотив о великом Спасителе: Ферит Кемаль «Великий паша» и Достоевский – глава «Великий инквизитор» из романа «Братья Карамазовы» [4, с. 237]. С развитием основного сюжета на разных повествовательных уровнях раскрывается и один из сквозных мотивов данного романа, а именно мотив слепого и бездумного подражания. Например, подражание восточной цивилизации западной, подражание одного литературного произведения другому, желание одного человека стать похожим на кого-либо.

4. Цветовая гамма романа в аспекте диалога культур «Восток–Запад»

Колористические мотивы и цветовая символика играют заметную роль во многих произведениях турецкого писателя. Активным образом они задействованы и в этом романе Памука. В данном случае черный цвет является определяющим и автор в различном контексте довольно часто к нему обращается: черный «кадиллак» (гордость бандита из Бейоглу), черные воды Босфора, черные сны, черный рот, черная краска, наконец, собственно образ черной книги. Первый раз рассказчик упоминает о ней в контексте исчезновения Рюйи, говоря о том, что она не взяла с собой черную книгу (переводной детективный роман): «Таких книг в доме было множество, и он не обратил бы на нее внимание, но руки машинально стали листать страницы романа в черной обложке с изображением злоеющей совы на корешке»¹¹. Сам Памук в соответствии с восточной философией с черным цветом отождествляет наивысшее духовное развитие человека. Также именно черная книга воплощает в себе его воспоминания. Памук пишет: «Здесь мне хочется оставить читателя наедине с его воспоминаниями. Лучшим способом сделать это было бы – попросить наборщика закрасить страницы черной краской. Чтобы то, что я не смог выразить, вы дополнили силой своего воображения. Я вмешался сейчас в повествование, чтобы напомнить вам о черном цвете снов и пустоте, которая царит в моей душе, когда я, как лунатик, брожу среди событий. Следующие страницы, черные страницы, читайте как воспоминания лунатика»¹². Как предполагает Е. В. Посохова, *kara kaplı kitar* (дословно «книга в черном переплете») означает «кодекс законов» или «достоверный источник какой-либо информации». Соответственно в названии романа «Черная книга» может присутствовать вышеупомянутая коннотация» [9, с. 456].

Заключение

Анализируя проблему культурного взаимодействия западной и восточной цивилизаций, писатель видит данную проблему по-своему. Критики справедливо называют Памука «писателем, стоящим на высочайшем минарете Стамбула и вглядывающемся в Европу»¹³.

Несмотря на крайнюю напряженность порожденных глобализацией культурных баталий, неравномерное развитие западной и восточной цивилизаций, Памук в романе «Черная книга», считает приоритетным мирное сосуществование и взаимопонимание двух миров, преодоление культурной ксенофобии посредством диалога культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барзукаева А. А. Влияние суфийской литературы на стилистику романа Орхана Памука «Черная книга» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 22 (682). С. 63-75. URL: <http://www.os.x-pdf.ru/20jazykoznanie/760747-1-udk-821512161-28-barzukaeva-prepodavatel-kaf-vostochnih-yazikov.php> (дата обращения: 16.10.2020)
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Дворцова Д. В. Основные проблемы самоидентификации Турецкой Республики в контексте дихотомии Восток-Запад (на примере творчества О. Памука) // *Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization : materials of the IV international scientific conference on September 28–29,*

¹⁰ Памук. Указ. соч. 2000. С. 84-85.

¹¹ Там же. С. 68.

¹² Там же, С. 548.

¹³ Нобелевская премия по литературе 2006: Орхан Памук // Лауреаты Нобелевской премии. URL: <http://nobeliat.ru/laureat.php?id=103> (дата обращения: 16.10.2020).

2016. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. С. 62–67.

4. Груздева Е. А., Вафина А. Х. Мотив поиска в романе Орхана Памука «Черная книга» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2018. № 7 (85). Ч. 2. С. 235–238 // Издательство ГРАМОТА. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2018/7-2/3.html> (дата обращения: 16.10.2020).

5. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистического искусства. М.: Искусство, 1976. 367 с.

6. Мелетинский Е. М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. М.: Наука, 1986. -318 с.

7. Пачнер М. От литеры до литературы. М. : КоЛибри, 2019. 447 с.

8. Панова О. Б., Ланкевич Е. В. Творчество Орхана Памука: историческая традиция турецкой национальной литературы и «меланхолический постмодернизм» (на основе романа «Черная книга») // Язык и культура : сборник статей XXVI Международной научной конференции (27-30 октября 2015 г.) / отв. ред. С. К. Гураль. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. С. 335–338.

9. Посохова К. В. Символика цвета в романах Орхана Памука «Белая крепость», «Черная книга» и «Меня зовут красный» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Филологические науки. 2016. Т. 2 (68). № 3. С. 453-458.

10. Савельев К. Н. «Биография Белграда» М. Павича как новый тип художественного повествования // Взаимоотношения России и Сербии: гуманитарные науки сегодня. Наслеђе. Journal of Language, Literature, Arts and Culture. 2017. Vol. XIV. Белград, 2017. С. 107-113.

11. Савельев К. Н. Тезаурусный подход и проблема переходных периодов // Libri Magistri. 2017. Т. 3. С. 14-19.

12. Семенов Н. С. Философские традиции Востока. Гл. 3. Восток и Запад: введение в проблему. Минск: ЕГУ, 2004. URL: http://religa.narod.ru/biblio/east_ph3.htm (дата обращения: 16.10.2020).

13. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ : Исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс, Культура, 1995. 623 с.

K. N. Savelev (Magnitogorsk, Russia)

E. Yu. Stepanova (Magnitogorsk, Russia)

O. PAMUK'S NOVEL "BLACK BOOK" AS A SYNTHESIS OF THE EAST AND WEST CULTURES

Abstract. In the article, the authors refer to the novel "Black book" by the Turkish writer O. Pamuk. Using the methods of communication, historical and cultural kinds, as well as comparative studies, an attempt to present the problem of cultural interaction between Western and Eastern civilizations based on the text of the novel is made. The authors of the article clearly demonstrate that O. Pamuk, skillfully combining historical and modern facts, features of Eastern and Western culture, Sufi texts and detective intrigues, political disputes and romance, smartly achieves the creation of a polyphonic canvas, where color symbolism takes a significant place. The author considers the motive of blind and thoughtless imitation on different narrative levels (the Eastern civilization imitation of the West one, one literary work emulates another, the desire of one person to be like another one). In a metaphorical sense, this novel embodies the worldview of a lost person, his tangible dreams that are becoming reality, his ideas about the past and present. More than once in the course of the novel, Pamuk notes that the attempt to combine modern Western and traditional Turkic-Islamic culture leads to internal mental discord of his contemporaries. Finally, the authors conclude that in the novel "Black book", despite the extreme tension generated by globalization of cultural battles, uneven development of Western and Eastern civilizations, the writer considers the priority of peaceful coexistence and mutual understanding of the two worlds, overcoming cultural xenophobia by means of a dialogue of cultures.

Keywords: Pamuk, synthesis of cultures, polyphony, color symbolism, globalization, literary process, East, West.

REFERENCES

1. Barzukaeva A. A. Vliyanie sufiiskoi literatury na stilistiku romana Orkhana Pamuka «Chernaya kniga», *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities], 2013, no. 22 (682), URL: <http://www.os.x-pdf.ru/20jazykoznanie/760747-1-udk-821512161-28-barzukaeva-prepodavatel-kaf-vostochnih-yazikov.php>.

2. Bakhtin M. . Estetika slovesnogo tvorchestva, М.: Iskusstvo, 1986. 445 s.

3. Dvortsova D. V. Osnovnye problemy samoidentifikatsii Turetskoi Respubliki v kontekste dikhomii Vostok-Zapad (na primere tvorchestva O. Pamuka), Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization : materials of the IV international scientific conference on September 28–29, 2016, Prague, Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016, pp. 62–67.

4. Gruzdeva E. A., Vafina A. Kh. Motiv поиска v romane Orkhana Pamuka «Chernaya kniga», *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theory & Practice], Tambov, Gramota, 2018, no. 7(85), vol. 2, Izdatel'stvo GRAMOTA. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2018/7-2/3.html>.

5. Losev A. F. Problema simvola i realisticheskogo iskusstva, Moscow, Iskustvo, 1976, 367 p.
6. Meletinskii E. M. Vvedenie v istoricheskuyu poetiku eposa i romana, Moscow, Nauka, 1986, 318 p.
7. Pachner M. Ot litery do literatury, Moscow, KoLibri, 2019, 447 p.
8. Panova O. B., Lankevich E. V. Tvorchestvo Orkhana Pamuka: istoricheskaya traditsiya turetskoi natsional'noi literatury i «melankholicheskii postmodernizm» (na osnove romana «Chernaya kniga»), Yazyk i kul'tura : sbornik statei XXVI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (27-30 oktyabrya 2015 g.) / otv. red. S. K. Gural', Tomsk, Izdatel'skii Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016, pp. 335–338.
9. Posokhova K. V. Simvolika tsveta v romanakh Orkhana Pamuka «Belaya krepost'», «Chernaya kniga» i «Menya zovut krasnyi», *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya: Filologicheskie nauki* [Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences], 2016, vol. 2 (68), no. 3, pp. 453-458.
10. Savel'ev K. N. «Biografiya Belgrada» M. Pavicha kak novyi tip khudozhestvennogo povestvovaniya, Vzaimootnosheniya Rossii i Serbii: gumanitarnye nauki segodnya, Nasleđe. Journal of Language, Literature, Arts and Culture, 2017, vol. XIV, Belgrad, 2017, pp. 107-113.
11. Savel'ev K. N. Tezaurusnyi podkhod i problema perekhodnykh periodov, Libri Magistri, 2017, vol. 3, pp. 14-19.
12. Semenov N. S. Filosofskie traditsii Vostoka. Gl. 3. Vostok i Zapad: vvedenie v problem, Minsk, EGU, 2004, URL: http://religa.narod.ru/biblio/east_ph3.htm.
13. Toporov V. N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz : Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskome, Moscow, Progress, Kul'tura, 1995, 623 p.

Савельев К.Н., Степанова Е. Ю. Роман О. Памука «Черная книга» как синтез культур Востока и Запада // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С.44–49.

Savelev K. N., Stepanova E. Yu. O. Pamuk's novel "Black Book" as a synthesis of the East and West cultures, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 44–49.

Дата поступления статьи – 21.10.2020; 0,61 печ. л.

Сведения об авторах

Константин Николаевич Савельев – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и литературоведения Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова, Магнитогорск, Россия; savakos@mail.ru

Екатерина Юрьевна Степанова – библиотекарь Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; katjushka.mail@mail.ru

Authors:

Konstantin N. Savelyev, Doctor of Philology, associate Professor, Professor of Department of Linguistics and Literary Studies of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; savakos@mail.ru

Ekaterina Yu. Stepanova, Librarian of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; katjushka.mail@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности познания и осмысления профессионалами специальных предметов, явлений, их свойств и отношений в ходе повседневной практической деятельности, а также механизмы получения и вербализации знаний в сфере предметной терминологии и профессионального субстандарта. Именно здесь широко представлены метафорические наименования, созданные с опорой на когнитивные ориентиры, которые и находятся в центре внимания автора. В работе описываются наиболее перспективные способы и приемы метафорических наименований предмета, излагаются взгляды российских и зарубежных ученых на особенности когнитивной метафоры как средства формирования значений фразеологизмов, на использование соотносительных терминов – «когнитивная точка референции», «когнитивный ориентир». Приводится авторское понимание термина «когнитивные ориентиры», под которыми подразумеваются образно-схематические представления об объектах или определенных категориях объектов, служащие основой для восприятия, категоризации и концептуализации познаваемых предметов. В работе подробно интерпретируются самые востребованные виды когнитивных ориентиров – пространственные ориентиры, т. к. для целого ряда профессиональных объектов ярким и значимым признаком является положение в пространстве, в соответствии с оппозициями: «верх – низ», «перед – зад». Подобное знание становится ориентиром для концептуализации объектов, находящихся вне непосредственного визуального контакта. И для специалиста при этом не важно, выявляет ли вновь созданное название сущность того или иного предмета, достаточно, чтобы оно указывало на какой-либо яркий признак последнего, релевантный для членов профессиональной среды. Таким образом, метафорические наименования, в которых реализованы когнитивные ориентиры, выполняют важные идентификационные функции в сфере профессионального знания.

Ключевые слова: профессиональный язык, когнитивный ориентир, номинация, специальный объект, термин, профессионализм.

При изучении функционирования языка в профессиональных сферах деятельности большой интерес представляют механизмы получения и вербализации знаний о специальных объектах – предметах, действиях, процессах, их свойствах и отношениях.

Если в научной терминологии реализуется рационально-логический, системный подход к интерпретации профессиональных объектов, их связей и отношений, то в сфере предметной терминологии и профессионального субстандарта широко представлены единицы, построенные на чувственно-перцептивном восприятии [2]. Такие единицы возникают в ответ на потребность обозначить объекты, с которыми человек непосредственно контактирует в своей повседневной деятельности и должен учитывать их постоянные свойства и меняющиеся характеристики. Для специалиста при этом не важно, выявляет ли вновь созданное название сущность того или иного предмета; достаточно, чтобы оно указывало на какой-либо яркий признак последнего, релевантный для членов профессиональной среды.

Одним из наиболее востребованных способов познания при этом выступает метафора, использование которой основано на определенных ориентирах речемыслительной деятельности. Термин «ориентир» (landmark) был предложен в работах Р. Лэнкера [9]. В качестве соотносительных терминов в научной литературе используются обозначения «когнитивная точка референции» [10], «когнитивная опора» [6] и др. Под когнитивной точкой референции Э. Рош понимает такие значимые феномены, как фокусные цвета, вертикальные, горизонтальные и диагональные линии, круглые числа. Р. Лэнкер рассматривает ориентир как фон, точнее, как выделенную сущность фона; ориентиром в его понимании могут быть физические объекты или континуальный отрезок концептуальной области. В. Б. Гольдберг, используя термин «когнитивная опора», понимает под ним иерархическую структуру из трех форматов фонового знания: *когнитивная сфера*, *когнитивный концепт* и *когнитивная характеристика* [6, с. 177].

В рамках настоящей статьи наиболее релевантным представляется обозначение «когнитивный ориентир». Под этим термином мы подразумеваем образно-схематическое представление об объекте (или определенной категории объектов), служащее основой для восприятия и интерпретации вновь познаваемого предмета. Данное представление объективировано средствами языка, на основе чего и возникает новое наименование.

Если речь идет о материальных предметах, то вербализация знаний о них обычно основывается на визуально-наглядном восприятии, поэтому мотивирующим признаком для номинации становится

пространственная характеристика: местоположение, форма, размер, конфигурация элементов и проч. Так, для целого ряда профессиональных объектов и их частей ярким, значимым признаком является положение в пространстве в соответствии с оппозицией: «верх – низ», «перед – зад». При этом «верхние» обозначения, как правило, преобладают, например: *голова* (пожарн.) ‘верховой огонь, выступающая часть огня’; *сливки* (горн.) ‘верхний слой золотоносного пласта, отличающийся наиболее высоким содержанием россыпи’; *шапка, шляпа, колпак* – обозначение верхней части чего-либо [7, с. 66].

В приведенных примерах представления о голове и связанных с нею головных уборах выступают когнитивным ориентиром для познания и интерпретации верхних частей объектов, воспринимаемых визуально. Знание о сливках как «верхнем густом и жирном отстое молока»¹ становится ориентиром для концептуализации объектов, находящихся вне непосредственного визуального контакта.

Обозначения, связанные с нижним положением специальных предметов, своей формой указывают на использование в качестве когнитивных ориентиров таких объектов, как стул (*кричный стул* ‘деревянная или металлическая подставка под наковальню’ [5, с. 131]), подушка (*деревянные подушки к валам* ‘бревна, на которые ставились стойки’ [Там же]), подвал (*подвал* (журн.) ‘нижняя часть сверстанной полосы’) и т.п.

В качестве когнитивного ориентира могут выступать объекты, обладающие характерной формой. Например: *итаны* (пожарн.) ‘патрубок центробежного насоса с возможностью присоединения двух рукавов’ (визуально два полых цилиндра, соединенных с третьим), ср. *итаны* (шахтер.) ‘двойной патрубок вентиля’; *галстук* (водит.) ‘буксировочный трос’ (отличительный признак – наличие петли); *удочка* (журн.) ‘микрофон на длинной палке’; *удочка* (водит.) ‘длинная антенна на рации’ (и то, и другое держат в руках); *сапожок* (строит.) ‘напольный плинтус высотой 7–10 см’ (в разрезе напоминает форму сапога с высоким голенищем и закругленным носком); *хвост* (фотогр.) ‘крепление объектива к фотоаппарату’ (крепление воспринимается как часть целого, имеющая «веревочную» форму).

Проведенный нами анализ профессиональных обозначений позволил выделить следующие группы предметов, выступающих в качестве когнитивных ориентиров:

– предметы в виде кольца: *бублик* (цирк.) ‘небольшой кружок овальной формы, служащий опорой при выполнении стойки на голове’; *пончик* (автоспорт.) ‘маневр, при котором пилот вращает автомобиль вокруг передних колес’;

– предметы, имеющие цилиндрическую часть: *пушка* (театр.) ‘осветительный прибор’, *пистолет* (техн.) ‘аппарат для подачи подогретого воздуха’;

– предметы в виде полосы: *портянка* ‘наряд на работу’; ‘расчетный листок, индивидуальная зарплатная ведомость’; *змейка* ‘железная или чугунная полоса с зубцами’ [5, с. 136];

– вытянутые полые предметы: *рукав* (авиаци.) ‘телескопический трап; устройство для сообщения самолета со зданием аэровокзала’, *рукав* (пожарн.) ‘гибкий трубопровод для транспортировки огнегасящих веществ’;

– длинные тонкие формы: *кишка* (техн.) ‘переносной удлинитель’, *чулок* (электр.) ‘соединитель лидер-троса с проводом ЛЭП’; *сопли* (шахтер.) ‘свисающие по шахтному стволу неиспользуемые кабели и шланги’;

– плоские предметы: *лапа* (морск.) ‘плоский конец якоря’, *лапша* (торг.) ‘тонкие детские книги’, *блины* (спорт.) ‘металлические диски, нанизываемые на штангу’;

– предметы в виде стержня: *карандаш* (техн.) ‘тяжелый рифленый лом’, *бамбук* (цирк.) ‘снаряд для воздушной гимнастики в виде металлического шеста, подвешиваемого вертикально’.

Таким образом, одним из самых востребованных видов когнитивных ориентиров в ходе познания и интерпретации профессиональных объектов являются пространственные ориентиры.

Как отмечает Е. В. Рахилина, «всякий предмет может иметь наиболее характерную, естественную ориентацию в пространстве – вертикальную или горизонтальную» [8, с. 260]. Для крокодила, обладающего длинным телом, естественным является горизонтальное положение. В соответствии с этим название *крокодил* в среде водителей означает ‘грузовик с длинными бортами’². Кроме того, крокодилом в коммуникации электриков именуется зажим вытянутой формы. Можно заключить, что концептуализация крокодила в обыденном сознании предполагает сочетание трех таксономических

¹ 9. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. – Т. 4. С–Я. 1984, С. 137.

² Словарь современного русского города / под ред. Б.И. Осипова. М.: Русские словари : Астрель, 2003. С. 229.

характеристик: типичное горизонтальное положение в пространстве, вытянутая форма и обладание функцией хватания, сжимания.

В театральной среде используется название *лягушка* ‘осветительный прожектор на сцене’³, в котором реализовано представление о характерной позе земноводного (полунаклон) и локализации на поверхности (по сравнению с другими осветительными приборами, находящимися, как правило, на весу).

Для тех предметов, которые в процессе специальной деятельности активно используются человеком (перемещаются в пространстве, являются инструментом), релевантными оказываются и такие признаки, как масса, объем. В соответствии с ними происходит градуирование предметов, но не всегда на каких-то общих, единых основаниях (о чем можно судить по наличию разнотипных названий для предметов одного и того же класса), например: *лапти*, *беляши* (пельм.) ‘слишком большие пельмени’; *пугови* ‘чересчур маленькие’; ср. также: *теща* ‘кувалда массой 8 кг’, *свекровь* ‘кувалда массой 15 кг’; *балда* (шахтер.) ‘большая кувалда’.

В основе номинации специального объекта может лежать его размер: *мелюзга*, *семечки*, *клопы* – названия мелких гвоздей (в первом случае – обобщенное название предметов малого размера, в двух других – указание на их множественность, а также форму: *клопы* ‘саморезы по металлу для тонких пластин’); *волосовина* (металлург.) ‘мелкая трещина, порок стального изделия’; *чемодан* (шахтер.) ‘отколотый большой кусок горной породы’.

В некоторых случаях на основе представлений о типичном поведении (использовании) определенных предметов в профессиональном наименовании профилируется функциональная характеристика специальных объектов. Так, например, названия *сани*, *каретка*, *тележка* служат обозначением передвижных частей механизмов [7, с. 66]; слово *орел* в шахтерской среде обозначает ‘вагонетку или состав, свободно идущие по наклонной выработке в случае обрыва каната’ (в наименовании закреплена идея полета); профессионализм *бабочка* используется для обозначения фургона с подъемными боковыми стенками (аналогичное название применяется для особой разновидности теплиц – с поднимающимися стенками).

Знание, стоящее за метафорическими профессиональными единицами, в большинстве случаев является *неявным*. Важнейшими характеристиками такого знания выступают его контекстуальный характер и нахождение на периферии внимания субъекта познания [4]. В отличие от термина, в котором, как правило, фиксируются надситуативные признаки профессионального объекта, выводящие его в общий контекст мысли, отвлекающие мысль от реальности, для практического сознания в сфере предметной деятельности значимой при классификации объектов является их визуально-деятельностная характеристика.

Таким образом, сущностные черты профессиональной лексики обусловлены связью с практической деятельностью людей и отражают их практическое сознание. Здесь следует говорить об особых форматах знания, т. е. способах его организации, обусловленных характером деятельности субъекта и шире – характером взаимодействия субъекта с окружающей действительностью [1].

Номинатор неосознанно стремится передать в метафорическом обозначении целостный облик предмета через его характерную функцию (*удавка* (техн.) ‘чалки для крепления груза’, *пиявка* (техн.) ‘кусочек резины, закрепляемый в месте течи водопроводной трубы’, *тиски* (водит.) ‘тормоза’), качественную (*деревянное тесто* (пельм.) ‘слишком тугое, не эластичное’, *слепое тиснение* (типогр.) ‘плохо различимое’, *мыло* (фотогр.) ‘нечеткое изображение объекта, находящегося в фокусе’), количественную характеристику (*свадьба*, *деревня* (ж.-д.) ‘большая группа вагонов’, *гусиные лапки* (электр.) ‘сдвоенный разъем’) или цвет (*мухоморик* (ж.-д.) ‘дежурный на станции’ (восприятие по цвету шапочки железнодорожника)).

Основные форматы знания представлены известными разновидностями концепта: образ, фрейм, понятие, сценарий, гештальт. Для практической деятельности наиболее характерно оформление знания в виде образов и гештальтов (подробнее об этом: [3]). Номинации, созданные на их основе, во многом уникальны, хотя их можно объединять в группы, например, по каналу получения информации: визуальные, вкусовые, а также обонятельные, осязательные, слуховые. Поскольку в основе образа лежит отождествление познаваемого предмета с каким-либо иным, ранее познанным субъектом, возможно группировать их и по источнику концептуализации. Например, это могут зооморфные (*слон*, *улитка*, *кукушка* (стекло.) ‘балкон на последнем этаже’ и т. п.), антропоморфные (*теща*, *мама-папа* (техн.) ‘штепсельный разъем’ и др.), механистические (*колесо*, *пушка* и т. д.), акциональ-

³ Словарь современного русского города. 2003. С. 264.

ные (*царапка* (техн.) ‘инструмент для обработки незатвердевших поверхностей цементных стяжек’, *бегунок* (канц.) ‘разграфленный лист бумаги с пометками, сопровождающий движение документа’) и др. метафоры.

В технических видах спорта, в различных областях промышленного производства широко используются образные наименования, за которыми стоят соответствующие концептуальные структуры. Например: *бабочка* (в фигурном катании) ‘не получившийся сложный прыжок (тройной, Сальхов)’, ср. там же: *дорожка шагов, ребра; кормить* (в лыжном спорте) ‘подавать напитки спортсмену на трассе во время соревнований’, *плужить* ‘утопать лыжами в снегу’; *лимон, помидор* (в керлинге) – названия желтого и красного камней соответственно; *домик* (в хоккее) ‘положение вратаря при проходе шайбы в ворота’; *работа швейной машины/синдром Элвиса* (альпинистск.) ‘дрожь в ногах у альпиниста’.

Близкая нам вузовская среда также дает примеры упаковки профессионального знания в виде метафорических образов, например: *окно* ‘свободный временной интервал в расписании занятий преподавателя, равный одному (реже более) занятию’; *мигалка* ‘поочередность проведения занятий в один и тот же день недели (в соответствии с чередованием четных и нечетных недель)’, *кирпич* ‘полный текст диссертации’, *мокрая печать* ‘полученная естественным путем (с помощью жидких чернил, а не посредством принтера) печать на документе’ и проч.

В каждом случае метафорическое наименование, в котором реализованы те или иные когнитивные ориентиры, выполняет важные идентификационные функции в сфере профессионального знания. Своеобразие метафоры в профессиональных сферах деятельности обусловлено ее связью с обыденным познанием, вследствие чего многие наименования оказываются доступными и понятными даже неспециалисту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. О типологии знаний и их репрезентации в языке // Типы знаний и их репрезентация в языке: сб. науч. тр. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. С. 12–28.
2. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
3. Голованова Е.И. Образ, понятие, гештальт как форматы профессионального знания // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). С. 122–125.
4. Голованова Е.И. Профессиональная когниция как разновидность интерпретирующей деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 31 (322). С. 28–32.
5. Голованова Е.И. Становление уральской горнозаводской терминологии в XVIII – начале XIX вв.: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 1995. 241 с.
6. Гольдберг В.Б. Форматы фонового знания в образном сравнении // Когнитивные исследования языка. 2011. Вып. 9. С. 175–183.
7. Прохорова В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое описание). М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 125 с.
8. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2000. 416 с.
9. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 516 p.
10. Rosch E. Cognitive reference points // Cognitive Psychology. 1975. № 7. P. 532–547.

E. I. Golovanova (Chelyabinsk, Russia)

COGNITIVE REFERENCE POINTS IN SPEECH AND MENTAL ACTIVITY OF A SPECIALISTS

Abstract. The article deals with the peculiarities of cognition and conceptualization by professionals of special subjects, phenomena, their properties and relationships during the whole everyday activity, as well as the mechanisms for obtaining and verbalizing knowledge in the terminology field and professional substandard. It is exactly that the metaphorical names are widely presented in this field. These figure names created on cognitive reference points are the focus of the author's attention. In addition, the paper describes the most effective methods and modes of metaphorical names of things; analyzes the theoretical views of Russian and foreign linguists on the peculiarities of cognitive metaphor; points out on the use of correlative terms – "cognitive point of reference", "cognitive reference point". The author considers the term "cognitive reference points" as a proper term to denote the allegorical and figure schematic meanings of objects or their characteristics that to be perceived, interpreted, and cognized. In the article the most popular types of cognitive reference points are in detail presented and explained – place of points – they are bright and signifi-

cant for series of professional objects in accordance with semantic opposition, e.g.: "top - bottom", "front - back". Such knowledge becomes a reference point for the conceptualization of objects that are beyond direct visual contact. And for a specialist, it does not matter whether the newly created name reveals the essence of a particular subject; it is enough that it is like any vivid feature of the latter, relevant to members of the professional environment. Thus, metaphorical names in which cognitive names are implemented perform important identification functions in the field of professional knowledge.

Keywords: professional language, cognitive reference point, nomination, special object, term, professionalism.

REFERENCES

1. Boldyrev N. N. O tipologii znaniy i ikh reprezentatsii v yazyke./ Tipy znaniy i ikh reprezentatsiya v yazyke, sb. nauch. tr., Tambov, Izdatel'skii dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2007, pp. 12–28.
2. Golovanova E. I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie, Moscow, Flinta: Nauka, 2011, 224 p.
3. Golovanova E. I. Obraz, ponyatie, geshtal't kak formaty professional'nogo znaniya, *Vestnik Chelya-binskogo gosudarstvennogo universiteta* [CSU Bulletin], 2014, no. 6 (335), pp.122–125.
4. Golovanova E. I. Professional'naya kognitsiya kak raznovidnost' interpretiruyushchei deyatel'nosti, *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [CSU Bulletin], 2013, no. 31 (322), pp. 28–32.
5. Golovanova E. I. Stanovlenie ural'skoi gornozavodskoi terminologii v XVIII – nachale XIX vv.: dis. ... kand. filol. nauk, Chelyabinsk, 1995, 241 p.
6. Gol'dberg V. B. Formaty fonovogo znaniya v obraznom sravnenii, *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive Studies of Language], 2011, vol. 9, pp. 175–183.
7. Prokhorova V. N. Russkaya terminologiya (leksiko-semanticheskoe opisanie), Moscow, Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova, 1996, 125 p.
8. Rakhilina E. V. Kognitivnyi analiz predmetnykh imen: semantika i sochetaemost', Moscow, Russkie slova-ri, 2000, 416 p.
9. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1, Theoretical Prerequisites, Stanford, Stanford University Press, 1987, 516 p.
10. Rosch E. Cognitive reference points, *Cognitive Psychology*, 1975, no. 7, pp. 532–547.

Голованова Е.И. Когнитивные ориентиры в речемыслительной деятельности профессионала // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С.50–54.

Golovanova E. I. Cognitive Reference Points in Speech and Mental Activity of a Specialists, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 4, pp. 50–54.

Дата поступления статьи – 23.11.2020; 0,5, печ. л.

Сведения об авторах

Елена Иосифовна Голованова – профессор, доктор филологических наук, Профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Россия, Челябинск; terminolog2011@rambler.ru

Author:

Elena I. Golovanova, Professor, Doctor of Philology, Professor of the Department of theoretical and applied linguistics of the Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia; terminolog2011@rambler.ru

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В статье поднимается проблема повышения качества результатов высшего образования, осуществляемого в форме заочного обучения с применением дистанционных технологий; ставится вопрос о достоинствах функционирования создаваемой и развиваемой в МГТУ им. Г. И. Носова электронной образовательной среды; характеризуются возникающие в связи с этим проблемы и раскрываются предлагаемые автором пути их решения. В качестве ведущего метода исследования выступает факторный анализ, позволяющий, с одной стороны, объективно оценить плюсы дистанционного образования, а с другой, - обозначить минусы и наметить пути решения актуальных задач данного типа обучения. Спектр задач связан как с материально-техническим, так и с дидактическим и методическим оснащением процесса освоения обучающимися учебных дисциплин. В основной части статьи обозначается пять факторов, касающихся информационного, материально-технического, дидактического, диагностического и технологического оснащения процесса организации дистанционного обучения, а также представлено их подробное описание: во-первых, наличие в вузе электронной информационно-образовательной среды; во-вторых, необходимое и достаточное материально-техническое оснащение рабочих мест всех участников образования; в-третьих, методическое сопровождение всех дидактических материалов; в-четвертых, четко разработанная и доведенная до сведения обучающихся критериальная оценка выполненных заданий; и, в-пятых, достаточная подготовленность в плане компьютерной грамотности участников образования как эффективных пользователей. В качестве основания для дискуссионного обсуждения предлагается фрагмент одного из заданий по дисциплине «Методология и методы научного исследования», что дает достаточно полное представление о тех умениях обучающихся, на формирование которых нацелено данное задание.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, качество учебных достижений обучающихся, высшее образование.

Введение

Реформация системы высшего образования, начавшаяся в начале 1990 гг. и продолжающаяся по настоящее время, привела к появлению проблем, связанных с экономическими, политическими и социально-культурными изменениями, постоянно происходящим в российском обществе на протяжении практически последних 20 лет. Особенно обострились эти проблемы в результате объявленной Всемирной организацией здравоохранения пандемией коронавируса COVID-19 и последовавшим затем переводом образования всех уровней на дистанционную форму обучения, что, с одной стороны, обнажает плюсы и минусы такой формы образования, а с другой стороны, требует поиска и разработки эффективных методов обучения, применение которых положительно влияет на качество результатов учебной деятельности обучающихся вузов.

Интерес ученых и практиков к дистанционному образованию как предмету исследования значительно повышается в связи с расширением в последние два-три десятилетия мирового информационного пространства и, как следствие, интенсивным развитием информационных и компьютерных технологий, о чем свидетельствует все увеличивающееся количество публикаций на данную тему. Их анализ показывает, что дистанционное образование рассматривается в разных аспектах, с разных сторон и на разных уровнях. Так, Л. И. Аюпова [2], С. А. Воробьева [4], И. Г. Геращенко [5], В. А. Никольская и О. Я. Родькина [8], В. С. Шаров [10] исследуют дистанционное обучение в отечественной педагогической практике с позиций истории его становления в условиях российских реалий; нормативно-правового обеспечения; направлений развития, достоинств и недостатков в сопоставлении с традиционным обучением в очной и заочной формах; особенностей проектирования учебных курсов для системы дистанционного образования; использования специализированных информационных систем дистанционного обучения в высшем образовании в условиях перехода к новым образовательным стандартам.

Значительное количество исследований посвящается рассмотрению дистанционного обучения в связи с развитием информационных и компьютерных технологий. Так, в понимании Д. А. Козловой [6] дистанционное обучение это своеобразный инновационный подход в реализации непрерывного образования с применением дистанционной формы обучения, эффективность которого зависит от использования адекватных педагогических технологий; А. Н. Ананьев и А. И. Белей [1]

описывают современные подходы к дистанционному обучению с использованием телекоммуникационных и интернет-технологий, а также сравнивают дистанционное и электронное обучение; Е. В. Куликова [7] анализирует факторы эффективной организации дистанционного обучения в вузе и выявляет преимущества и недостатки дистанционных образовательных технологий; И. В. Толстоухова [9] трактует дистанционное обучение как современную педагогическую технологию и представляет результаты опроса, направленного на выявление степени доверия обучающихся вузов к данному виду обучения. Интересный подход представлен в исследованиях Н. Н. Быковой [3], которая применение дистанционных образовательных технологий относит к факторам мотивации обучающихся вуза в режиме электронного обучения. Таким образом, даже краткий анализ представленных исследований позволяет сделать вывод об актуальности дистанционного обучения как одного из достаточно доступных способов получения высшего образования.

Факторный анализ, применяемый нами для исследования уровня развития дистанционного обучения в системе высшего образования, дает основание выделить ряд существенных особенностей его организации в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» как формы заочного обучения с применением дистанционных технологий. Определяющей особенностью такого обучения является опосредованное взаимодействие участников образования, когда преподаватели и студенты на протяжении всего периода обучения не вступают в прямой непосредственный контакт, а общаются, как правило, в режиме незначительной по времени аудио-, реже видеосвязи. В основном же общение между субъектами образовательного процесса осуществляется посредством выполнения студентами заданий, предусмотренных в разрабатываемых преподавателями электронных учебно-методических комплексах.

1. Организационно-педагогические условия дистанционного обучения

Анализ сложившейся в нашем вузе практики организации дистанционного обучения студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», а также наш личный опыт участия в их профессиональной подготовке по профилям «Начальное образование» (бакалавриат) и «Управление качеством общего образования» (магистратура) дает основание утверждать, что достижение качества дистанционного образования возможно при обеспечении следующих организационно-педагогических условий. Это, *во-первых*, создание в образовательном учреждении электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС) с необходимым и достаточным уровнем материально-технического оснащения; *во-вторых*, достаточное техническое оснащение рабочего места каждого обучающегося; *в-третьих*, наличие полноценного дидактического обеспечения всех учебных дисциплин; *в-четвертых*, осуществление систематического контроля качества и количества образовательного результата по каждому обучающемуся и по каждой дисциплине; *в-пятых*, необходимое и достаточное владение участниками образования компьютером и компьютерными технологиями на уровне эффективного пользователя. Раскроем кратко каждое выделенное условие, которые в совокупности составляют комплекс взаимосвязанных факторов обеспечения качества образовательных результатов студентов.

Функционирование созданной в данном университете ЭИОС регламентируется соответствующими государственными нормативно-правовыми документами и локальными актами университетской системы менеджмента качества. В рамках этой системы организация занятий со студентами дистанционной формы обучения осуществляется в специально оборудованных аудиториях на платформе Mirapolis (Virtual Room) и сопровождается технической поддержкой работников отдела организации дистанционного и инклюзивного образования, входящего в состав института элитных программ и открытого образования.

Согласно *второму условию*, каждый обучающийся в режиме дистанционного обучения обязан иметь соответствующим образом *технически оснащенное рабочее место*, обеспечивающее работу на платформе Mirapolis: компьютер с выходом в интернет, оборудованный микрофоном и видеочкамерой, или мобильное приложение на устройстве iOS или Android. Первые два условия являются организационными, так как связаны с материально-техническим оснащением дистанционного образования и зависят от объективных факторов: финансовой состоятельности вуза, материального достатка обучающегося, а также от мощности задействованных в дистанционной форме обучения интернет-сетей.

2. Особенности дидактического и методического оснащения учебных дисциплин

Важнейшим условием обеспечения качества образовательных результатов обучающихся в дистанционном формате является, на наш взгляд, *полноценное дидактическое обеспечение* каждой

учебной дисциплины. В МГТУ им. Г.И. Носова функцию такого обеспечения выполняют разрабатываемые преподавателями электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМК) по каждой дисциплине, включающие лекционные материалы, практические задания, контрольные работы и другие сопроводительные и контрольно-измерительные материалы (рабочую программу, глоссарий, дополнительные материалы, список рекомендуемых информационных источников (литературных и интернет-ресурсов), тесты и прочие учебные материалы, необходимые для освоения данной дисциплины). При этом наибольшим обучающим потенциалом обладают, как показывает наш опыт, соответствующим образом разработанные практические задания, полноценность которых определяется наличием в каждом из них следующих структурных элементов: а) содержания, б) цели, в) методических указаний по выполнению задания, г) примера или образца выполнения задания, г) критериев оценки.

В *содержании* задания указывается, что необходимо сделать, то есть дается образ *результата*, который студент должен получить в ходе выполнения задания. В *цели* описываются *умения* обучающихся, на овладение которыми направлено данное задание. Как правило, эти умения согласуются с *компетенциями*, на формирование которых нацелена данная дисциплина. Важным фактором, обеспечивающим качество результата, являются *методические указания по выполнению задания*. Мы считаем, что качество методических указаний напрямую связано с качеством выполненного задания, поэтому, чем подробнее расписаны методические указания, тем вероятнее достижение ожидаемого результата. Полезным элементом практического задания является образец или пример его выполнения. Под *образцом* мы понимаем устойчивое представление о том, каким должен быть рассматриваемый объект, процесс или действие в идеале. Это своеобразный *шаблон процесса выполнения задания*; а *примером* называем частный случай, приводимый в пояснение, в доказательство правильности выполненного задания. Пример – это, по сути, допустимый вид выполненного задания.

Эффективным мотивирующим фактором мы считаем четко разработанные *критерии*, по которым обучающийся может сам оценить *качество* выполненного задания. Не надо доказывать, что ясное представление о требованиях, предъявляемых к обучающимся в процессе выполнения задания, стимулирует их учебную активность, что положительно отражается на уровне приобретаемых знаний и умений. Важным *условием* повышения качества учебных результатов является *контроль качества* каждого выполненного задания. Для того чтобы студент мог увидеть свои недочеты, целесообразно все ошибки в работе студента выделять желтым цветом, а также давать пояснения по поводу выявленных недочетов и рекомендации по их коррекции. Как показывает наш опыт, выполнение данного условия требует от преподавателя значительных временных затрат, но без этого не представляется возможным получить качественный результат. Таким образом, требовательность преподавателя к качеству выполнения заданий по его предмету дает основание надеяться на получение качества образования, приобретаемого в дистанционном формате.

3. Владение компьютерными технологиями на уровне эффективного пользователя

Необходимым условием мы считаем *знание* участниками образования (и преподавателями, и студентами) *возможностей компьютера* и *владение компьютерными технологиями* на уровне *эффективного пользователя*. Как показывает наш педагогический опыт, существует прямая зависимость между уровнем пользовательских умений преподавателя и студента: чем совершеннее эти умения у преподавателя, тем выше результат учебной деятельности студентов, но только при условии качественной проверки их учебных работ. К сожалению, жанр статьи не позволяет привести хотя бы один полноценный пример предлагаемого студентам задания, так как при выполнении всех обозначенных условий каждое задание занимает достаточно много страниц, поэтому *приведем фрагмент одного из заданий по дисциплине «Методология научного исследования» для студентов бакалавриата*.

Студентам предлагается таблица, в двенадцати графах которой представлены по порядку элементы литературных источников: фамилия и инициалы автора/авторов (1); название работы (2); второе название работы (3); выходные данные источника: город (4), изд-во (5), год (6); данные об авторе(ах) или составителе/составителях (7); название сборника статей/журнала (8); выходные данные журнала: год (9), номер (10), количество страниц (11); другие данные (12). (см. головку таблицы на рисунке).

Согласно заданию, студентам необходимо выполнить библиографическое описание литературных источников по предложенным в данной таблице элементам.

Фамилия и инициалы автора /авторов	Название работы	Второе название работы	Выходные данные источ- ника			Данные об ав- торе(ах)-со- ставителем /составителях	Название сборника /журнала	Выходные данные журна- ла		Коли- чество страниц	Другие данные
			город	Изд-во	год			год	№		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Рисунок –Строки заголовочной части таблицы с элементами, предназначенными для библиографиче-
ского описания литературных источников

Цель данного задания – овладеть навыками библиографического описания литературных источников, так как практически во всех учебных работах реферативного характера, а также в курсовых и выпускной квалификационной работе требуется список использованных источников. Кроме того, данное задание «работает» на формирование у студентов универсальной компетенции – способности «управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК-2)». Естественно, что разработка проекта требует работы с литературой, и следовательно, подготовки списка использованных источников, оформленного в соответствии с действующим ГОСТом. В то же время наш редакционный опыт показывает, что грамотное библиографическое описание использованных в процессе исследовательского поиска различных источников является наиболее «западающим» моментом соответствующей письменной работы.

После изложения текста задания прописываются **методические указания к выполнению задания**, которые начинаются с важного уточнения: при выполнении задания настоятельно рекомендуется включить на панели инструментов кнопку «Непечатаемые знаки» (см. рисунок – изображение данной включенной кнопки, которая светится жёлтым цветом). Это позволяет видеть на экране монитора знаки, которые не выводятся на печать, но при работе на компьютере дают возможность, *во-первых*, видеть места расположения обычных пробелов, неразрывных пробелов, конца строки, конца неразрывной строки; *во-вторых*, избегать лишних считываемых компьютером знаков; *в-третьих*, обеспечивает грамотное форматирование компьютерного текста. Начертание непечатаемых знаков на экране монитора представлено в таблице 1.

Таблица 1

Образцы обозначения на экране монитора непечатаемых знаков форматирования

Обычный пробел (точка посередине между словами)	Неразрывный пробел (кружок между элемен- тами текста)	Конец строки	Конец неразрывной строки
Наука, теория и практика	Т.°О.°Иванов	¶	

Затем из действующего ГОСТа «Библиографическая запись. Библиографическое описание» дается цитата о функциях знаков препинания в библиографическом описании различных источников, а затем прописываются методические рекомендации, следование которым позволяет повысить качество выполненного задания. Приведем их в том виде, в котором они представлены в задании:

«1. Для выполнения задания 1.1. представленные в таблице элементы библиографического описания литературных источников необходимо собрать в текст по нижеследующему образцу.

Пример библиографического описания собранных из таблицы элементов: Орехова, Т. Ф. Организация здоровьесотворяющего образования в современной школе : монография / Т. Ф. Орехова. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2003. – 354 с.

2. Знаки препинания при отделении одного элемента библиографического описания от другого смотрите в документе «Образцы библиографического описания информационных источников», размещенном на образовательном портале в ресурсе «Хрестоматия».

3. Если Вы затрудняетесь в выборе правильного знака, то в названном документе следует найти похожий или аналогичный знак пунктуации и поставить его в своем описании.

4. Помните, что в книгах, статьях и других работах двух, трех, четырех и более авторов, в начале библиографического описания пишется фамилия только первого автора, а после названия работы после косой черты повторяется фамилия первого автора, а затем в установленном на титульном листе порядке пишутся фамилии всех других авторов. При этом инициалы пишутся перед фамилией.

5. Обратите внимание, что фамилия и инициалы во всех случаях отделяются друг от друга неразрывным пробелом, который выполняется одновременным нажатием трех клавиш: Ctrl+Shift+пробел.

6. Таким же пробелом отделяются: а) двоеточие от первого названия работы в случае наличия второго названия (например, Организация здоровьесоздающего образования в современной школе : монография); б) двоеточие после названия города в выходных данных работы в случае, если после названия города пишется название издательства (например, Магнитогорск : Изд-во МаГУ);

7. Если после названия города название издательства **НЕ** пишется, то после названия города ставится запятая без пробела (например, Магнитогорск, 2003).

8. Помните, что есть три вида горизонтальных разделительных черточек: дефис (короткая черточка (-) ставится в сложных словах (например, *научно-исследовательский, психолого-педагогический, социально-экономической, материально-технический* и т. п.), обычное тире (черта средней длины – разделяет слова, части предложения, например, *факты – это ...*, или *Знание – сила*, или *Человек – существо сознательное* и т. п.), а также в интервале между элементами количественных данных: интервала страниц в журналах и сборниках, годов, классов и т. п. (например, *С. 32–41; 1995–2002 гг.; 10–11 классов*); длинное тире (—) в учебных работах не используется.

8. Будьте предельно внимательны при составлении библиографического описания литературных источников, смотрите в образцы».

Завершаются методические указания к заданию описанием критериев его оценки в соответствии с принятой шкалой, равной 100 баллам: «100 баллов – описание всех литературных источников сделано в полном соответствии с требованиями; 90 баллов – допущена одна ошибка в выполнении одного правила библиографического описания в одном или нескольких источниках; 80 баллов – допущены две-три ошибки в выполнении одного правила библиографического описания в одном или нескольких источниках; 70 баллов – к предыдущим ошибкам допущена одна общая ошибка в выполнении двух правил библиографического описания в одном или нескольких источниках (например, в библиографическом описании одной-двух работ поставлен дефис вместо тире и отсутствует неразрывный пробел между написанием первого и второго названия); 65 баллов – к предыдущим ошибкам допущена одна общая ошибка в оформлении фамилии первого автора, а именно после фамилии нет запятой; за каждое другое нарушение требований библиографического описания оценка снижается на 10 баллов». Далее дается примечание о том, что повторение одной и той же ошибки в библиографическом описании разных источников считается одной ошибкой.

В используемой в МГТУ им. Г.И. Носова системе дистанционного обучения используется 100-балльная оценка, в которой интервалы между удовлетворительными и неудовлетворительными оценками распределяются следующим образом: проходной является оценка 50 баллов. Если задание выполнено менее чем на 50 баллов, то оно считается невыполненным и подлежит коррекции и повторному представлению на проверку. Баллы от 50 до 68 соответствуют оценке «удовлетворительно», от 69 до 85 – оценке «хорошо», от 86 до 100 – оценке «отлично».

Заключение

В практике нашей педагогической деятельности подобным образом расписываются все задания по всем читаемым мною дисциплинам, что закономерно отражается на качественной успеваемости обучающихся, которая практически во всех группах составляет в среднем 80–90 %. При этом с каждым новым набором обнаруживается необходимость совершенствовать форму предъявления обучающимся заданий. Так, например, если в настройках курса предполагается ответ в виде файла, то приходится давать указания по таким мелочам, как название работы и название файла, в котором работа присылается преподавателю. Одной из проблем является также качество технического оформления текстов выполненных практических заданий в соответствии со стандартными требованиями, которые предъявляются к текстам курсовых и выпускных квалификационных работ. Решение этой проблемы мы видим в единстве требований всех преподавателей к качеству компьютерного набора: типу и размеру шрифта, выравниванию, межстрочному интервалу, абзацному отступу, полям, к оформлению таблиц и рисунков, к грамотному употреблению дефиса и тире, к цитированию и библиографическому описанию использованных источников, если таковой в задании предполагается, и т. д. Важно также учить студентов рациональным приемам встраивания в свою работу скопированных из интернета текстов. Наш опыт показывает, что если все работы выполняются в едином формате, то глаз привыкает к грамотному техническому оформлению работы и в результате в каждой новой работе не приходится тратить силы, а особенно время на постоянное исправление все время «ломающихся текстов». Кроме того, единство требований в рамках всех учебных дисциплин является одним из признаков своеобразной, так сказать формализованной, связи учебных дисциплин между собой, что в условиях глобальной компьютеризации и цифровизации образования на всех уровнях способствует формированию у обучающихся технологически целесообразного отношения к качеству технического оформления своих не только учебных, но также всех других текстовых материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев А. Н., Белей А. И. Интернет-технологии как средство информационно-коммуникационного обеспечения современного учебного процесса [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. 2009. № 3. Т. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologii-kak-sredstvo-informatsionnokomunikatsionnogo-obespecheniya-sovremennogo-uchebnogo-protsessa/viewer> (дата обращения: 23.06.2020).
2. Аюпова Л. И. Дистанционное обучение и российские реалии [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-i-rossiyskie-realii/viewer> (дата обращения: 11.06.2020).
3. Быкова Н. Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschih-sya-pri-primenenii-distsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy/viewer> (дата обращения: 22.06.2020).
4. Воробьева С. А. Дистанционное обучение: сегодня и завтра [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-segodnya-i-zavtra/viewer> (дата обращения: 26.06.2020).
5. Геращенко И. Г., Н. В. Геращенко Проблемы дистанционного образования: методологический аспект [Электронный ресурс] // Studia Humanitatis. 2017. № 2. URL: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distsionnogo-obrazovaniya-metodologicheskii> (дата обращения: 23.06.2020).
6. Козлова Д. А. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования [Электронный ресурс] // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2013. Спецвыпуск № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-kak-innovatsionnyy-podhod-v-realizatsii-neprepryvnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 22.06.2020).
7. Куликова Е. В. Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе [Электронный ресурс] // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-faktorov-soputstvuyuschih-distsionnomu-obucheniyu-v-vuze/viewer> (дата обращения: 22.06.2020).
8. Никольская В. А., Родькина О. Я. Применение современных систем дистанционного обучения в образовательном процессе вузов для практической реализации новых требований стандартов последнего поколения ФГОС 3+ [Электронный ресурс] // Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки. 2016. № 28(249). Выпуск 32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sovremennyh-sistem-distsionnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse-vuzov-dlya-prakticheskoy-realizatsii-novyh-trebovaniy-standartov-poslednego-pokoleniya-fgos-3+>
9. Толстоухова И. В. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2016. № 2 (47) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer> (дата обращения: 26.06.2020).
10. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство [Электронный ресурс] / В. С. Шаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo/viewer> (дата обращения: 22.06.2020).

T. F. Orekhova (Magnitogorsk, Russia)

QUALITY INCREASING FACTORS OF LEARNING ACHIEVEMENTS IN HIGHER EDUCATION SYSTEM IN REMOTE FORMAT

Abstract. The article raises the problem of improving the quality of the results of higher education, carried out in the form of e- learning with the use of distance technologies; the question is the merits of the electronic educational environment functioning created and developed at G.I. Nosov MSTU; the problems arising in this connection are characterized and the ways of their solution proposed by the author are revealed. The leading research method is factor analysis, which allows, on the one hand, to objectively assess the advantages of distance education, and on the other hand, to identify the disadvantages and outline ways to solve urgent problems of distance learning related to both material and technical and didactic and methodological facilities of the process of mastering educational disciplines by the students. In the main body of the article, five factors are indicated concerning the information, material and technical, didactic, diagnostic and technological equipment of the process of organizing distance learning, and their detailed description is also presented: this is, firstly, the presence of electronic information in the university. - educational environment; secondly, the necessary and sufficient material and technical equipment of the workplaces of all participants in education; thirdly, methodological support of all teaching materials; fourthly, a clearly developed and communicated criterion assessment of the completed assignments; and, fifthly, sufficient preparedness in terms of computer literacy of education participants as effective users. As a basis for discussion, a fragment of one of the tasks in the discipline "Methodology and Methods of Scientific Research" is proposed, which gives a fairly complete picture of students' skills, the formation of which this task is aimed at.

Keywords: distance education, distance learning, the quality of educational achievements of students, higher

education.

REFERENCES

1. Ananyev A. N., Beley A. I. Internet-tehnologii kak sredstvo informatsionno-komunikatsionnogo obespecheniya sovremennogo uchebnogo protsessa [Elektronnyy resurs], *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* [Educational Technology & Society], 2009, no. 3, vol. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologii-kak-sredstvo-informatsionno-komunikatsionnogo-obespecheniya-sovremennogo-uchebnogo-protssesa/viewer>
2. Ayupova L. I. Distantionnoye obucheniye i rossiyskiye realii [Elektronnyy resurs], *Elektronnyy nauchno-obrazovatelnyy vestnik «Zdorovye i obrazovaniye v XXI veke»*, 2016, vol. 18, no. 9, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obucheniye-i-rossiyskiye-realii/viewer>.
3. Bykova N. N. Motivatsiya obuchayushchikhsya pri primenenii distantionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy [Elektronnyy resurs], *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, 2016, no. 4–2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayushchikhsya-pri-primenenii-distantionnykh-obrazovatelnykh-tehnologiy/viewer>.
4. Vorobyeva S. A. Distantionnoye obucheniye: segodnya i zavtra [Elektronnyy resurs], *Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 2012, no. 6, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obucheniye-segodnya-i-zavtra/viewer>.
5. Gerashchenko I. G., Gerashchenko N. V. Problemy distantionnogo obrazovaniya: metodologicheskii aspekt [Elektronnyy resurs], *Studia Humanitatis*, 2017, no. 2, URL: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distantionnogo-obrazovaniya-metodologicheskii>.
6. Kozlova D. A. Distantionnoye obucheniye kak innovatsionnyy podkhod v realizatsii nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs], *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova*, 2013, Spetsvyпуск no1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obucheniye-kak-innovatsionnyy-podkhod-v-realizatsii-npreryvnogo-obrazovaniya/viewer>.
7. Kulikova E. V. Analiz faktorov. soputstvuyushchikh distantionnomu obucheniyu v vuze [Elektronnyy resurs], *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy* [Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies], 2017, no. 4 (24), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-faktorov-soputstvuyushchikh-distantionnomu-obucheniyu-v-vuze/viewer>.
8. Nikolskaya V. A., Rodkina O. Ya. Primeneniye sovremennykh sistem distantionnogo obucheniya v obrazovatelnom protsesse vuzov dlya prakticheskoy realizatsii novykh trebovaniy standartov poslednego pokoleniya FGOS 3+ [Elektronnyy resurs], *Nauchnyye vedomosti: Seriya Gumanitarnyye nauki*, 2016, no. 28(249), vol. 32, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeniye-sovremennykh-sistem-distantionnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse-vuzov-dlya-prakticheskoy-realizatsii-novykh/viewer>.
9. Tolstoukhova I. V. Distantionnoye obucheniye kak sovremennaya pedagogicheskaya tekhnologiya [Elektronnyy resurs], *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education], 2016, no. 2 (47), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obucheniye-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer>
10. Sharov V. S. Distantionnoye obucheniye: forma. tekhnologiya. sredstvo [Elektronnyy resurs], *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2009, no. 94, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obucheniye-forma-tehnologiya-sredstvo/viewer>

Орехова Т. Ф. Факторы повышения качества учебных достижений обучающихся в системе высшего образования в дистанционном формате // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 54-61.

Orekhova T. F. Quality Increasing Factors of Learning Achievements in Higher Education System in Remote Format, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 4, pp. 54-61

Дата поступления статьи – 10.07.2020; 0,89 печ. л.

Сведения об авторе

Орехова Татьяна Федоровна - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования и документоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; orehovna49@mail.ru.

Author:

Tatiana F. Orekhova, professor, Doctor of Science in Pedagogy, the head of the Department of Pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; orehovna49@mail.ru

«ФРАЗЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕЖНЫХ НАУК» (ОТ БИБЛЕИЗМОВ К НЕОЛОГИЗМАМ)*

Аннотация. В середине октября 2020 г. в Ужгородском национальном университете состоялась масштабная международная конференция, поддержанная Министерством образования и науки Украины, Институтом украинского языка Национальной академии наук Украины, Международной ассоциацией украинистов и Комиссией славянской фразеологии при Международном комитете славистов. В этом фразеологическом форуме очно и заочно приняли участие 123 фразеолога из 12 стран мира: Белоруссии, Венгрии, Германии, Грузии, Индии, России, Польши, Словакии, Тайваня, Хорватии, Чехии и, конечно же, – из Украины. На ней слависты чувствовали крупнейшего фразеолога современности, учёного, получившего мировое признание, Валерия Михайловича Мокиенко. В 2020 году ему исполнилось 80 лет. Трудно назвать количество его учеников, работающих в различных точках нашей планеты. Ещё сложнее сосчитать его последователей, соратников, соавторов, лингвистов, выросших на его талантливых книгах, считающих себя его друзьями, молодых исследователей, «заразившихся» фразеологией на многочисленных фразеологических конференциях, душой которых всегда является он. Благодаря Валерию Михайловичу фразеологи стали особой прослойкой в многоцветном, многоконфессиональном, разнохарактерном, далеко не всегда спокойном мире. Они, как истинные представители народной дипломатии, служат доказательством того, что мы можем жить дружно, делать большие дела вместе, вопреки объективным и субъективным противоречиям, которые возникают между государствами. Цель моей небольшой статьи – показать на примере только одной конференции, каких успехов могут достичь учёные, живущие в разных странах, но занимающиеся изучением объекта, наука о которой практически является ровесницей Ужгородского национального университета.

Ключевые слова: Ужгородский национальный университет, международная конференция, фразеология, библеизмы, сверхсловные неологизмы, лингвокультурология, этнолингвистика, диалектология.

Еще весной 2020 года я была уверена, что поеду в Ужгород. У меня на это было несколько причин. Во-первых, потому, что Украина – моя родина, и я всегда с глубоким интересом отношусь ко всему, что в ней происходит. А, кроме того, Ужгород казался мне городом-загадкой, в котором непременно нужно побывать. Ведь он так не похож на наш Магнитогорск, которому нет еще и 100 лет! Ужгородцы в 2020 году уже отметили 1148 лет с момента первого упоминания своего города в венгерской хронике «Геста Гунгарорум» [2]. Правда, назван там нынешний центр украинского Закарпатья вовсе не *Ужгородом*, потому что до середины XIX века его называли то *Онгваром*, то *Гунгваром*, то *Унгваром*, то *Унгваром* [Там же]. Да и современные историки считают венгерскую хроникой источником, не внушающим доверия. Так, например, Иосиф Кобаль, заведующий археологическим отделом Закарпатского краеведческого музея, автор талантливой книги «Ужгород відомий та невідомий» [3], считает дату 872 некорректной, так как она не подтверждается ни археологическими данными, ни рукописными источниками [4], и утверждает: «Если же отталкиваться от науки, то первое письменное упоминание об Ужгороде датируется 1154-м годом – арабский географ Аль Идириси обозначает Ужгород на своей карте и в комментариях к ней указывает, что Ужгород – большой процветающий город на границе с Польшей. Вот это первое аутентичное письменное упоминание об Ужгороде» [4]. Археологические же данные, пишет И. Кобаль, свидетельствуют о том, что в конце X – начале XI века на месте современного Ужгорода действительно было славянское поселение [Там же]. Позднее оно превратилось в город-крепость. Так что возраст у Ужгорода все равно почтенный. Расположенный на живописной местности, по которой проходил торговый путь в Европу и из Европы, Ужгород за свою тысячелетнюю историю многократно подвергался нападениям. Его разрушали, сжигали, но каждый раз он восстанавливался, и сейчас он по праву считается культурной и образовательной столицей украинского Закарпатья. При населении в 3,6 раза меньшем, чем в Магнитогорске, студентов в Ужгороде почти в два раза больше, чем у нас, и из них каждый седьмой учится в Ужгородском национальном университете (УжНУ).

* Работа выполнена в рамках научного проекта № 19-51218005\19 «Новая фразеология в новой Европе: русские и болгарские сверхсловные неологизмы в современном коммуникативном пространстве», получившего поддержку РФФИ и Национального научного фонда Болгарии.

Если сравнить время открытия УжНУ с «возрастом» многих других европейских университетов, то он относится к числу самых молодых. Культурная элита Ужгорода неоднократно перед императорами, королями и прочими меняющимися правителями, во власти которых находилось славянское Закарпатье, поднимала вопрос о необходимости открытия в городе университета, однако ни в Венгрии (в подчинении которой Ужгород находился 600 лет), ни в Австрийской империи, ни в Австро-Венгрии эти ходатайства не встретили понимания. Даже тогда, когда Австро-Венгрия, потерпев поражение в Первой мировой войне, распалась и на её обломках возникли самостоятельные государства, в том числе Чехословакия, в состав которой (по решению Сен-Жерменского договора 1919 года) вошла как автономная Подкарпатская Русь (*Руська Краина*), положение не изменилось. И в Праге прошение об открытии высшего учебного заведения в Ужгороде было отклонено. Однако именно в период нахождения славянского Закарпатья в составе Чехословакии, когда встала задача славянизации топонимов, было узаконено название столицы Руськой Краины – *Ужгород*. Но в 1938 году, «а именно 9 ноября, венгерские войска, согласно Венскому арбитражу, заняли территорию бывшей Подкарпатской Руси, а следовательно, и Ужгород <...> когда пришли венгры, они все вернули так, как это было до Первой мировой войны, – восстановили название *Унгвар*, и употреблять название *Ужгород* было запрещено. В октябре 1944 года пришли Советские войска, город вышел из-под юрисдикции Венгрии, и сразу же вернулось употребление названия *Ужгород*» [6]. Победа Советского Союза над фашистской Германией повлекла за собой присоединение в июне 1945 года Подкарпатской Руси к Украине, входившей в состав СССР. И, наконец, решилась проблема с открытием в Ужгороде университета: в 1946 году в нем начали обучение 186 студентов [6].

Вторая причина, по которой мне хотелось побывать в Ужгороде, – международная конференция, организованная в честь В. М. Мокиенко, профессора, одного из ведущих фразеологов нашей эпохи. Трудно определить, сколько учеников Валерия Михайловича работает в разных точках нашей планеты; еще сложнее установить число ученых, с которыми он связан дружескими отношениями; кому он помог найти дорогу в мире науки, консультируя, оппонировав, поддерживая в трудные моменты жизни. На его талантливых, блестяще написанных книгах выросло не одно поколение фразеологов-славистов. Наша Словарная лаборатория с момента ее основания тоже, как и многие другие научные коллективы, всегда ощущала действенную помощь В. М. Мокиенко во всех своих делах. Он приезжал в Магнитогорск, участвовал во всех наших международных конференциях, читал лекции студентам, выступал по местному телевидению, доказывая необходимость гуманитарной составляющей в жизни города металлургов тогда, когда для нас, филологов это было жизненно необходимо. Благодаря Валерию Михайловичу через фразеологические форумы, центром притяжения которых всегда является он, из фразеологов сложилось особое содружество единомышленников. Встреча с ними всегда сулит появление новых идей, подтверждение необходимости той миссии, которая возложена на плечи лингвистов в мире, раздираемом локальными конфликтами, цветными революциями, всевозможными санкциями, информационными и гибридными войнами.

Существует и *третья причина*, по которой я мечтала попасть в Ужгород. Было бы очень приятно увидеться с координатором конференции, заведующей кафедрой украинского языка УжНУ, Наталией Фёдоровной Венжинович, благодаря которой я не только познакомилась с богатейшей украинской фразеологией, но и имела счастье прочесть талантливые книги современных украинских авторов. В 2018 году она защитила глубокую, интересную докторскую диссертацию «Фраземіка української літературної мови: когнітивний та лінгвокультурологічний аспекти» [1], внося весомый вклад в славянскую фразеологию.

Пандемия внесла свои коррективы в характер проведения конференции. Уже в сентябре стало ясно, что вместо реальных встреч придётся ограничиться онлайн-конференцией. И организаторы отлично справились с этой, прямо скажем, трудновыполнимой задачей.

Целью проведения конференции были репрезентация и апробация результатов научных исследований в разных сферах современной науки, связанных с фразеологией; популяризация научных достижений; интеграция в европейское и мировое пространство.

Для обсуждения был предложен круг вопросов:

- фразеология в связи с лингвокультурологией и этнолингвистикой;
- фразеология под углом зрения когнитивной лингвистики;
- фразеология и актуальные проблемы диалектологии;
- фразеология и новейшие достижения психолингвистики;
- проблемы ономастики и фразеология;
- грамматические штудии и фразеология;
- литературоведческие аспекты достижений фраземіки;

- проблеми фразеології в медіалінгвістическім;
- сравнительное и сопоставительное изучение фразеології.

Рабочими языками конференции были объявлены украинский язык, а также английский, белорусский, немецкий, польский, русский, словацкий и чешский языки [5, с. 3].

Тематика и содержание докладов, прозвучавших во время онлайн-конференции, а также представленных в письменном виде, чрезвычайно разнообразны. Они свидетельствуют о том, что фразеология развивается в соответствии с общим ходом развития мирового языкознания, которое в последней трети XX столетия вступило в полипарадигмальную стадию. Для фразеологии, как и для других отраслей современной лингвистики, характерны всеобъемлющий антропоцентризм, экспансионизм (вторжение в области исследования других наук), функционализм и экспантарность (объяснительный характер описания языковых процессов) [7, с. 358-364]. В небольшой статье невозможно дать оценку каждой из работ, озвученных на онлайн-заседаниях или направленных в оргкомитет в письменном виде. Ограничусь общими замечаниями об отдельных направлениях исследований, привлечших наибольшее число участников конференции.

Рекордное число докладов – 25 % из 123 было подготовлено на стыке фразеологии, крылатологии и литературоведения. Большая их часть посвящена выявлению художественных функций фразеологизмов в творчестве классиков украинской литературы или современных авторов. Это доклады проф. О. Демской «Фразеологічний світ Мар'яна Демського», канд. філол. Н. А. Звягінної «Функціонування фразеологічних одиниць у творі Юрія Косача “Еней та життя інших”», доц. Л. Лоньской «Фразеологізми на позначення життя арештантів у романі Івана Багряного “Сад Гетсиманський”», доц. Т. Цимбалюк-Скопненко «Рецепція фразеологічної спадщини Пантелеймона Куліша в ідіостилі Миколи Лукаша», проф. Гр. Аркушина «Фразеологія роману-балади М. Нестерчука “Блакитна сарна”», доц. О. Барташук и доц. С. Маховской «Фразеологічне багатство новел братів Капранових зі збірок “Кобзар 2000. Hard” та “Кобзар 2000. Soft”», доц. Т. Тверитиновой «Сюжетотворча роль фразеологізмів у повісті М. В. Гоголя “Ніс”».

Несомненный интерес у читателей готовящегося к изданию двухтомного сборника конференции привлекут материалы, в которых анализируются крылатые выражения мастеров художественного слова. Это работы проф. Л. Дядечко «Шевченковское слово в белорусском языке в контексте восточнославянского этнонимического взаимодействия», доц. О. Важениной «Авторські вияви фразеологічного натяку у текстопросторі химерної трилогії Євгена Гуцала», канд. філол. наук Ю. Григорчук «Афористика Григорія Сковороди і Віри Вовк: діалоги текстів», доц. Т. Гуцуляк. Мовно-виражальні засоби “Енеїди” І. П. Котляревського в контексті фіксування та збереження стійких образних уявлень у фразео- та словотворенні», проф. О. Кушлик «Авторські фразеологізми Миколи Понеділка як “засіб занурення у внутрішній світ, де збереглися спогади про Україну” (В. Супрун)».

Связь фразеологии с лингвокультурологией и этнолингвистикой убедительно была доказана в 20 докладах. Укажем здесь только некоторые из них: проф. О. Лещинська. «Метафарычнае вымярэнне хуткасці працякання часу ў беларускай фразеалогіі»; проф. М. Рак. «Frazematyka gwarowa a badania z zakresu socjologii wsi (na materiale podhalańskim)»; проф. М. Баган. «Українські паремії психологічного самозахисту: етнолінгвістичний та структурно-семантичний аспекти»; проф. Т. Вильчинская. «Фразеологічні одиниці української мови з теонімним компонентом як маркер національно-мовної картини світу українців»; проф. Л. Даниленко. «“Може ріва”, або про семантику пива в чеській лінгвокультурі»; проф. Л. Кравець. «Концептуалізація вогню в українських фразеологізмах»; доц. И. Кузнецова, доц. О. Тиховская. «Персоніфікація архетипу самоті в купальській обрядовості українців»; О. Шовкович. «Лінгвокультурологічний підхід до вивчення фразеології у сучасній словацькій мові» и др.

Значительное число докладов было посвящено диалектной фразеологии. Их подготовили проф. М. Вашичек и магистрант Д. Вашичкова (“Ustálená přirovnání se zvířecím komponentem v lexikální databázi jihokarpatských nářečí z materiálů I. Paňkevycě”), доц. Н. Арефьевева («Паремии в русских островных говорах Одесщины как отражение лингвокультурного пространства диалектоносителей»); канд. філол. наук Л. Колеснік («Фразеологізми на позначення негативних рис людини в покутсько-буковинських говірках»), доц. В. Баньои и Н. Петруляк («Соматизми у складі фразеологізмів говірки села Руські Комарівці Ужгородського району Закарпатської області: етнолінгвістичний аспект»), доц. А. Галас («Діалектна специфіка фраземіки боржавської говірки Закарпаття»), доц. И. Гарбера («Концепт “Людина” на матеріалі української літературної фразеології: соматичний код культури»), доц. М. Делюсто («Фразеологізми в українських південнобессарабських говірках: стан і перспективи

дослідження»); Г. Шкурко («Назви традиційного транспорту та комунікацій у складі компаративних фразем в українських говорах Закарпаття»).

Достоинно в сборнике материалов конференции представлен раздел сопоставительной фразеологии, открывающийся фундаментальным исследованием юбиляра, В. М. Мокиенко под названием «Русско-украинские параллели в паремиологических собраниях петровского времени». Проф. В. Коваль сравнил в своём ярком выступлении славянские эвфемистические фразеологизмы с китайскими. Доц. А. Савченко посвятил свой доклад коммуникативам, которые были заимствованы русскими из украинского языка. Проф. А. Дуганджич и асс. Л. Петровская сопоставили хорватские и украинские фразеологизмы с компонентом *голова*, обозначающие мыслительные процессы. Доц. А. Скопненко проанализировал становление фразеологической нормы в украинском и белорусском языках в начальный период кодификации (в первой половине XX столетия). Магистрант А. Аксьончкова-Бирюкова выявила различия в репрезентации концептов «Радость» и «Печаль» в русской и китайской фразеологии. Проф. М. Полужин сопоставил английские анималистические фраземы с их украинскими эквивалентами.

Считаю удачным включение в программу конференции докладов о творческой деятельности учёных-юбиляров. На пленарном заседании проф. П. Гриценко глубоко и многогранно охарактеризовал научные достижения, идеи и судьбу Валерия Михайловича Мокиенко. Проф. Н. Ф. Венжинович достойно, по заслугам оценила творческое наследие основателя украинской исторической фразеологии Виктора Дмитриевича Ужченко, которому в 2020 г. исполнилось бы 85 лет. Проф. П. Лизанец посвятил свой доклад профессору Василию Ивановичу Лаверу в связи с 90-летием ученого.

Особо следует отметить доклады, посвящённые судьбам фразеологических корпусов славянских языков, содержащих общие для всех славян пласты. Это, во-первых, фразеологизмы, корни которых уходят в далёкое прошлое, и центральное место среди них занимают библеизмы, а также обороты церковнославянского происхождения. Они привлекли внимание ученых из Грузии (проф. З. Адамия, М. Шелия, М. Маргания), представивших доклад “Comparative analysis of biblical phraseological units with blue and green colour components (on the example of English, Russian and Georgian languages)”. Библеизмы и церковнославянизмы стали объектом исследования ряда украинских учёных: проф. В. Михайленко, изучающего библейские идиомы с соматизмами; доц. Г. Кочерги, занимающейся фразеологическими единицами сакральных текстов; доц. Ю. Осінчука, который анализирует церковнославянизмы как компоненты фраземики XVI–XVII столетий; доц. Г. Кузь, описавшей библейские фразеологизмы с ономастическими компонентами в лемковских говорах Западной Словакии; канд. филол. наук И. Черевко, анализирующей образную основу фразеологических единиц с соматизмом *кровь* на материале памятников украинского языка XVI – первой половины XVII века. Известная своими фундаментальными словарями проф. Ж. Финк из Хорватии прислала в оргкомитет конференции очерк о хорватских фразеологизмах, содержащих компоненты, связанные с христианским вероучением.

Наряду с исследованиями, отражающими сквозь фразеологическую призму взгляды лингвистов на общее прошлое славянских языков, на конференции обсуждались и результаты наблюдений над процессами, происходящими в славянских языках в новых цивилизационных условиях. В центре внимания фразеологов оказались и сверхсловные неологизмы эпохи глобализации. Помимо доклада о сверхсловных неологизмах военной тематики (проф. С. Г. Шулежкова, канд. филол. наук А. Н. Михин, Россия), многие из которых, став интернационализмами, проникли фактически во все славянские языки, на конференции был заслушан доклад проф. Г. Крапиник из Харькова (Украина) “Vocabulary flexibility and development promoted by COVID-19 pandemic” о неологизмах, возникших во всех славянских языках в связи с *коронавирусной пандемией*, охватившей всю планету. О новых вариантах фразеологизмов, включающих наименования денежных единиц, доложила аспирантка А. Шестакова-Стукун из Санкт-Петербурга (Россия).

С самого возникновения фразеологии как особой лингвистической дисциплины, наряду с теоретическими исследованиями, учёные-фразеологи начали кропотливую работу по созданию фразеологических словарей. Фразеография превратилась в одно из самых мощных направлений славистики. Об этом свидетельствует и несколько, прозвучавших на Ужгородской конференции докладов, свидетельствующих о системном изучении украинскими лингвистами диалектной речи. Назовём некоторые из них: проф. В. Грещук и доц. В. Грещук «Словник «Гуцульська діалектна лексика та фраземіка в українській художній мові» як джерело вивчення регіональних ідіом»; канд. филол. наук А. Ганжа. «Відображення інновацій у діалектних фразеологічних словниках»; доц. О. Пискач. «Фраземи в структурі діалектних словників українських говірок Закарпаття»; доц. О. Харківська. «Народні

порівняння у «Словнику закарпатської говірки села Сокирниця Хустського району Закарпатської області».

Если оценивать состояние фразеологии по тем материалам, которые были представлены для обсуждения на международной научной конференции «Фразеология в контексте смежных наук», состоявшейся 12-14 октября 2020 года в УжНУ, то можно прийти к следующим выводам:

- в современной фразеологии ушли на второй план споры между сторонниками узкого и широкого понимания объекта её исследования;
- взгляд на фразеологизм как на сверхсловную языковую единицу, которая не всегда обладает идиоматическим значением, вовсе не обязательно эквивалентна слову и может функционировать не только как член предложения, но и как самостоятельное предложение, был продемонстрирован большинством участников конференции;
- в качестве объекта анализа докладчики называли не только сращения и единства, но и устойчивые словосочетания терминологического характера с прозрачной семантикой, и пословицы, и компаративы, и коммуникативы, и авторские крылатые выражения предикативного характера;
- материалами для исследований, представленных на конференции, послужили самые разнообразные источники – современные художественные произведения, средства массовой информации, устное народное творчество, религиозные тексты, письменные памятники ушедших эпох, устная разговорная речь, язык Интернета, диалекты, жаргонная стихия;
- вторгаясь в пределы смежных наук о человеке (в литературоведение, фольклористику, этнолингвистику, культурологию, коммуникативистику, ономастику, аксиологию, семасиологию, психолингвистику и пр.), фразеологи активно используют самые разнообразные методы и приёмы анализа (сравнительно-исторический, описательный, структурно-семантический, лингвокультурологический методы, приёмы компонентного, функционального, стилистического анализа и статистических подсчётов, а также полевой методики, разработанной в когнитивной лингвистике);
- теснейшая связь со смежными науками открывает перед фразеологией новые возможности при изучении сверхсловных языковых единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венжинович Н. Ф. Фраземика української літературної мови: когнитивний та лінгвокультурологічний аспекти: автореферат дис. ... докт. філол. наук. Київ, 2018. 40 с.
2. История города Ужгород // МирИсторий.ру – История в деталях. URL: http://miridtorii.ru/publ/istorija_gorodov_ukrainy/istorija_goroda_uzhgorod/4-1-0-271/ (дата обращения: 29.10.2020).
3. Кобаль Й. Ужгород відомий та невідомий. Вид. 2-ге. Львів : Світ, 2008. 196 с.
4. Кобаль И. Ужгород известный и неизвестный // Лента новостей, 03.11.2014. UA Reporter, URL: <https://ua-reporter.com/content/uzhgorod-izvestnyy-i-neizvestnyy> (дата обращения: 29.10.2020).
5. Програма міжнародної наукової конференції «Фразеологія в контексті суміжних наук». На честь доктора філологічних наук, професора Валерія Михайловича Мокієнка, почесного Голови Комісії зі слов'янської фразеології при Міжнародному комітеті славистів (до 80-річчя від дня народження). (Ужгород, 12-14 жовтня 2020 року). Ужгород : Ужгородський національний університет, 2020. 10 с.
6. Ужгородский национальный университет // Академия «Медина». URL: <https://medinaschool.org/world/uzhgorodskij-nacionalnyj-universitet> (дата обращения: 31.10.2020).
7. Шулежкова С. Г. История лингвистических учений. 4-е изд. Москва : Флинта: Наука, 2008. 408 с.

S.G. Shulezhkova (Magnitogorsk, Russia)

“PHRASEOLOGY IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY SCIENCES” (FROM BIBLICAL EXPRESSIONS TO NEOLOGISMS)¹

Abstract. In the middle of September 2020, there was a large international conference at Uzhgorod National University. It was supported by the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine, the International Association of Ukrainianists and the Commission of Slavic Phraseology at the International Committee of Slavists. This phraseological forum was attended in person and by correspondence by 123 phraseologists from 12 countries of the world: Belarus, Hungary, Germany, Georgia,

¹ The article is the part of the scientific project № 19-512-18005\19 “New phraseology in new Europe: Russian and Bulgarian superword neologisms in the modern communication space”. The project is supported by RFBR and National Science Foundation of Bulgaria

India, Russia, Poland, Slovakia, Taiwan, Croatia, the Czech Republic and, of course, Ukraine. The participants of the conference praised one of the most outstanding phraseologists of today, Valeriy Mikhailovitch Mokienko, who won international acclaim. In 2020 he reached the age of 80 years old. It is difficult to name his progeny working all around the world. And it is completely impossible to count his followers, mates, colleagues, co-authors and linguists, grown upon his clever books and became involved into phraseology under his influence. He is always the heart and the soul of various phraseological conferences. Thanks to Valeriy Mikhailovitch phraseologists became a special layer in a multi-colour, multi-religious, diverse and restless world. They, as true representatives of public diplomacy, serve as evidence that we can live together, do big things together, in spite of the objective and subjective contradictions arising between the countries. The purpose of my short article is to show on the example of only one conference what success scientists living in different countries can achieve, studying an object, the science about which is practically the same age as Uzhgorod National University.

Keywords: Uzhgorod National University, international conference, phraseology, biblical expressions, superword neologisms, linguoculturology, ethnolinguistics, dialectology.

REFERENCES

1. Venzhinovich N. F. Frazemika ukrains'koï literaturnoi movi: kognitivnii ta lingvokul'turologichnii aspekti: avtoreferat diss. ... dokt. filol. nauk, Kiïv, 2018, 40 p.
2. Istorija goroda Uzhgorod, MirIstoriii.ru – Istorija v detalyakh. URL: http://miridtorii.ru/publ/istorija_gorodov_ukrainy/istorija_goroda_uzhgorod/4-1-0-271/
3. Kobal' I. Uzhgorod vidomii ta nevidomii, Vid. 2-ge, L'viv, Svit, 2008, 196 p.
4. Kobal' I. Uzhgorod izvestnyi i neizvestnyi, Lenta novostei, 03.11.2014, UA Reporter, URL: <https://ua-reporter.com/content/uzhgorod-izvestnyy-i-neizvestnyy>
5. Programa mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Frazeologiya v konteksti sumizhnikh nauk». Na chest' doktora filologichnikh nauk, profesora Valeriya Mikhailovicha Mokienka, pochesnogo Golovi Komisii zi slov'yans'koi frazeologii pri Mizhnarodnomu komiteti slavistiv (do 80-richchya vid dnya narodzhenya), (Uzhgorod, 12-14 zhovtnya 2020 roku), Uzhgorod, Uzhgorodskii natsional'nii universitet, 2020, 10 p.
6. Uzhgorodskii natsional'nyi universitet, Akademiya “Medina”, URL: <https://medinaschool.org/world/uzhgorodskij-nacionalnyj-universitet/>
7. Shulezhkova S. G. Istorija lingvisticheskikh uchenii. 4-e izd, Moscow, Flinta: Nauka, 2008, 408 p.

Шулежкова С. Г. «Фразеология в контексте смежных наук» (от библеизмов к неологизмам) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 4. С. 62-68.

Shulezhkova S. G. “Phraseology in the Context of Interdisciplinary Sciences” (from Biblical Expressions to Neologisms), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 4, pp. 62-68.

Дата поступления статьи – 15.10.2020; 0,65 печ. л.

Сведения об авторе

Шулежкова Светлана Григорьевна, д-р филол. наук, профессор каф. русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г.И. Носова; Магнитогорск, Россия; shulezkova@gmail.com.

Author:

Svetlana G. Shulezhkova, Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU); shulezkova@gmail.com.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогические исследования» публикует:

- статьи *ученых*, а также *аспирантов*
- рецензии на опубликованные научные издания последних 2-х лет;

– статьи *магистрантов* при условии предоставления рецензии-рекомендации кандидата или доктора наук соответствующей научной специальности либо в соавторстве с научным руководителем;
– *сообщения* к юбилеям ученых, научных школ или научно-практических изданий.

Принимаются статьи по результатам научных исследований в **области педагогики и образования**, также по **общественным и филологическим наукам**.

Материалы, поступившие в редакцию, проходят проверку в системе «Антиплагиат.ВУЗ» и подлежат обязательному двойному слепому рецензированию. Редакция имеет право отклонить рукопись или предложить автору ее доработать в соответствии с требованиями и замечаниями рецензентов.

К рассмотрению принимаются материалы, соответствующие *следующим критериям*:

- статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- уровень оригинальности материалов должен быть не менее 70 %;
- максимальное количество авторов – не более 3-х, за исключением статей по результатам экспериментальных исследований, выполненных по грантам;
- представляемые в редакцию материалы не должны быть ранее опубликованы в других изданиях или в данный момент находиться на рассмотрении в других журналах;
- представленные статьи, рецензии, сообщения должны соответствовать принятым правилам оформления (см. Требования к оформлению).

Публикация статей бесплатная.

Срок публикации назначается редакцией после принятия решения о допуске статьи в печать. Автору сообщается год, номер и ориентировочная дата публикации.

ГРАФИК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ТЕЧЕНИЕ КАЛЕНДАРНОГО ГОДА

Выпуск № 1 – до 15 января, № 2 – до 15 марта, № 3 – до 15 мая, № 4 – до 15 сентября.

ТРЕБОВАНИЯ

к материалам, направляемым в журнал «Гуманитарно-педагогические исследования»
(полную версию требований см. на сайте журнала < <http://gpi.magtu.ru/> >)

Порядок представления материалов

Материалы представляются в электронном виде на адрес электронной почты <igo@magtu.ru> (для сохранения резервной копии) и <216zamsv@mail.ru> (ответственному редактору) **одним письмом** с темой «**В журнал “Гуманитарно-педагогические исследования”**» в нескольких файлах:

1. Текст статьи (рецензии/сообщения) с аннотацией и ключевыми словами, сведения об авторах на русском языке.
2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка, сведения об авторах).
3. Скан-копия заверенного бланка согласия (см. Бланк согласия/ PDF),
Файлы должны быть поименованы по фамилии автора (например, *Иванов1, Иванов2, Иванов3*).

Требования к оформлению

1. Текст статьи (файл 1) предоставляется в электронном виде и создается в текстовом редакторе Microsoft Word с расширением **docx**.

Расположение и структура текста внутри статьи:

УДК – в левом верхнем углу 1-ой страницы статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации

И. О. Фамилия автора (Город, Страна) – в правом верхнем, полужирным курсивом указываются инициалы и фамилия автора, затем обычным курсивом город и страна (на русском языке).

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – по центру заглавными буквами, полужирным (на русском языке). Название статьи должно полноценно отражать предмет и тему статьи, а также основную цель (вопрос), поставленную автором для раскрытия темы.

Название статьи **не должно превышать 13 слов** (=100 знаков).

Аннотация – объемом **200-250 слов** на русском языке, отделяется от текста статьи пропуском 1 строки. Рекомендуются отражать: предмет исследования, цель работы, метод или методологию проведения исследования, основные результаты работы и область применения результатов исследования *актуальность, методы, результаты, новизну и значимость исследования*. Не следует повторять название статьи.

Ключевые слова – на русском языке 5–8 слов (терминов), способствующих индексированию статьи в поисковых системах.

Текст набирается шрифтами Times New Roman, размер шрифта – 14 кеглей, межстрочный интервал – полуторный, все поля – 2 см, абзацный отступ – 1 см.; ориентация – книжная, перенос автоматический (без заголовков). Между словами текста делается один пробел (два и более не допускается). При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

Текст рекомендуется структурировать

Введение – постановка рассматриваемого вопроса, актуальность, краткий обзор научной литературы по теме, четкая постановка цели работы.

ГОДОВОЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ 2020 г.

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
Общие вопросы педагогики			
<i>Чедов К. В.</i> Методологическая основа взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности по формированию культуры здоровья школьников	2020	4	6–14.
Профессиональное образование			
<i>Кудрявцева М. В.</i> Самоуправляемое обучение как важный аспект эффективного развития индивида в условиях цифровизации современного мира	2020	1	6–11
<i>Сайгушев Н. Я., Щербакова И. А.</i> Определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов как условие повышения эффективности их профессиональной подготовки	2020	1	12–18.
<i>Кудрявцева М. В.</i> Теоретические основы самоуправляемого обучения в современной педагогической науке и практике	2020	4	15–19
<i>Петроченко С. В.</i> Особенности профессионально-творческой самореализации педагогов политехнического колледжа: теоретический аспект	2020	2	6–14.
<i>Кудрявцева М. В.</i> Теоретико-методологические основы реализации самоуправляемого обучения в условиях высшей школы	2020	2	15–19
<i>Суворова Е. В.</i> Интеграция дисциплины «иностранный язык» в общую структуру инженерного образования: проблемы и пути их решения	2020	3	6–10.
<i>Лукиянчина Е. В.</i> Внедрение кейс-метода в практику высшего образования	2020	3	12–19
Методика обучения и воспитания			
<i>Губчевская Е. А.</i> Речетворческий аспект кейс-технологии в системе языкового образования	2020	4	20-25
<i>Грудева Е. В., Алексеева В. Р.</i> Потенциал корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного .	2020	2	20-26.
Теория и методика дошкольного образования			
<i>Шепилова Н. А.</i> Моделирование непосредственно образовательной деятельности с использованием дидактических игр в дошкольной образовательной организации	2020	1	20-29
<i>Островская А. В., Степанова Н. А.</i> Критерии оценки материалов и оборудования развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации	2020	3	20-25
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
История России			
<i>Макарова Н. Н.</i> Будни Магнитостроя в годы первых сталинских пятилеток: взгляд советских и иностранных граждан	2020	1	30–36
<i>Рукавишников А. А.</i> Осуществление мероприятий по отмене карточной системы в городах Челябинской области в 1947 году	2020	2	С. 27-35.
<i>Филатов В. В.</i> Великая Отечественная война в судьбе семьи	2020	2	36-41.
<i>Журавлева В. А.</i> Численность населения златоуста в 1920–1930-е годы	2020	3	26–35
<i>Пешикова К. В.</i> Организационно-педагогическая деятельность Р. Б. Славиной по руководству интернатом для детей работников здравоохранения на Южном Урале в период Великой Отечественной войны	2020	3	36–44
<i>Дорожкин А.Г.</i> Китайский фактор на переговорах Л.И. Брежнева с И. Б. Тито в 1970-х гг.	2020	4	26–33
Психология			

ПАМЯТКА АВТОРАМ

<i>Баженова Н. Г., Токарь О. В.</i> Психологическая готовность к родительству юношей и девушек	2020	1	7-44
Социологи	Год	№	Стр.
<i>Дулина Н. В., Ануфриева Е. В.</i> Социальные институты, формирующие культурную память современной российской молодежи (по итогам прикладного социологического исследования)	2020	4	34-43

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Языкознание	Год	№	Стр.
<i>Радзиховская В. К.</i> Взаимодействие функционально-семантической категории взаимности с полями причины / цели – следствия	2020	1	54-65
<i>Бодрова Е. В., Чурилина Л. Н.</i> Фразеологизмы с компонентом <i>дорога</i> в речевой практике казахско-русских билингов	2020	2	42-46
<i>Екимов М. А.</i> Особенности подбора ключевых слов в англоязычных статьях (на примере исторических журналов, входящих в Scopus)	2020	2	47-55
<i>Голованова Е.И.</i> Когнитивные ориентиры в речемыслительной деятельности профессионала	2020	4	49-43
Литературоведение	Год	№	Стр.
<i>Кожушкова Н. В.</i> Созидающая сила Красоты в стихотворении К. Д. Бальмонта «Капля»	2020	1	45-53
<i>Бедрикова М. Л.</i> Повествование М. Горького «Жизнь Клим Самгина»: режим чтения	2020	3	45-54
<i>Савельев К.Н., Степанова Е. Ю.</i> Роман О. Памука «Черная книга» как синтез культур Востока и Запада	2020	4	44-49

IV. КОБСУЖДЕНИЮ

Филология	Год	№	Стр.
<i>Литвин А. В.</i> Существует ли разница в подготовке бакалавров к проектной деятельности средствами образовательной робототехники в гуманитарных и технических вузах?	2020	1	66-71
<i>Орехова Т. Ф.</i> Факторы повышения качества учебных достижений обучающихся в системе высшего образования в дистанционном формате	2020	4	54-61
<i>Горностай Т. Л., Степанова Н. А.</i> История и развитие субъектно-деятельностного подхода М. Монтессори в дошкольном образовании	2020	2	56-62
<i>Хаджигеоргиева Р. Б., Маврова А. Г.</i> Короткие формы аутентичных текстов – анекдоты в условиях онлайн-обучения	2020	3	56-58

V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

	Год	№	Стр.
<i>Андреева С. Л.</i> Человеческие ценности как ценности науки и образования: обзор монографий 2019 года	2020	1	72-82
<i>Шулежкова С. Г.</i> «Фразеология в контексте смежных наук» (от библеизмов к неологизмам)	2020	4	62-68