

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

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

2021 Т. 5 № 3

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», 2021

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 30.09.2021. Заказ 240. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)

2021 VOL. 5 No. 3

© **Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2021**

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: 30.09.2021. Order 240. 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 Ращихулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Технический редактор – *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Гневэк 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

Джустини Мария Тереза – проф. (Къети, 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)
Мусийчук 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 Жаныл 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

Ломаккина Екатерина Александровна – канд. филол. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна – канд. пед. 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. Gnevек – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Tamara V. Krujulina – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Leshер - 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)
Oxsana A. Lukina – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	6
<i>О. Ю. Муллер</i>	
ОПЫТ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	6
<i>Н. В. Дёррина, Л. И. Савва, Д. А. Балаченков</i>	
С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	11
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	19
<i>Е. В. Олейник, С. Н. Испулова</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЕ	19
<i>М. И. Мирошниченко, В. А. Журавлева</i>	
«БЫВШИЕ ЛЮДИ»: СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА.....	27
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	37
<i>Л. И. Антропова, Т. Ю. Залавина, Л. С. Полякова,</i>	
КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....	37
<i>Н. И. Коробкина</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ КОМПРЕССИВНЫЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК РЕЧЕВОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА	43
<i>О. В. Франчук</i>	
ФЕНОМЕН ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В КАРТИНЕ МИРА ШКОЛЬНИКОВ 5–8 КЛАССОВ	49
VI. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	62
<i>С. Л. Андреева</i>	
«ФРОНТИР» ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ПРАКТИК: ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ 2020 ГОДА	62
ПАМЯТКА АВТОРАМ	74

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....	6
<i>Muller O. Yu.</i> Experience of Project-Oriented Teaching at Pedagogical University and Organization of Students' Teamwork	6
<i>Dyorina N. V., Savva L. I., Balachenkov D. A.</i> Students' Professional and Personal Potential as a Basis for Self-organisation of Activities in the Information and Education Environment	11
SECTION II. SOCIAL SCIENCES.....	19
<i>Oleynik E. V., Ispulova S. N.</i> Organization of Methodological Work in the Social Service.....	19
<i>Miroshnichenko M. I., Zhuravleva V. A.</i> «Former People»: Structure and Features of the Regulatory and Legal Status.....	27
SECTION III. PHILOLOGY	37
<i>Antropova L. I., Zalavina T. Yu., Polyakova L. S.</i> Cognitive Semantic Modeling of Phraseological Units	37
<i>Korobkina N. I.</i> Modern Compression Occasionalisms as a Speech Reflection of the Human World Emotional Picture.....	43
<i>Franchuk O. V.</i> The Phenomenon of Verbal Aggression in the World Picture Among Schoolchildren of 5-8 Grades.....	49
SECTION IV. SCIENTIFIC LIFE.....	62
<i>Andreeva S. L.</i> “Frontier” of Humanitarian Expertise in Human Research: Overview of Publications 2020..	62
INFORMATION FOR THE AUTHOR.....	74

ОПЫТ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты реализации проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студентов педагогического вуза. Приводятся различные подходы к рассмотрению понятия проектно-ориентированного обучения, научные теории, имеющие отношение к проектному обучению в командной работе обучающихся. Проектно-ориентированное обучение в организации командной работы студентов является основой развития команды и необходимым условием для успешного достижения цели учебного проекта. На примере командной работы студентов в проектно-ориентированном обучении составляются и анализируются структурные схемы, раскрывающие влияние данного обучения на формирование профессиональных умений и навыков softskills и подтверждающие эффективность рассмотренных научных исследований. Цель – разработка модели проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студентов. Данная модель представляет собой проектирование процесса решения задач, требующих командного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества. Результативность решения этих задач зависит от согласованных позиций во взаимодействии студентов друг с другом и педагогом. Методологическая база исследования включает литературный обзор, построение структурных схем, анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Ключевые слова: проект, проектно-ориентированное обучение, студент, педагог, командная работа, вуз.

Введение

Изучение и анализ различных точек зрения на феномен «проектно-ориентированное обучение» (Дж.Дьюи, Д. В. Гергерт, Д. Г. Артемьев) показал, что данное понятие подразумевает такой подход к обучению, который при решении поставленных задач позволяет получить образовательные продукты, носящие субъективно-творческий характер, отражающие личностные достижения каждого обучающегося, что в свою очередь становится основой для умений вести в будущем самостоятельную теоретическую и практическую деятельность [1; 6]. В. С. Козлов и С. В. Котельников указывают на то, что проектно-ориентированное обучение дает возможность интегрировать знания, которые студенты приобретают при изучении различных дисциплин [4]. Интеграция знаний помогает развивать такие навыки softskills, как творческая инициатива, критическое мышление, самостоятельность, генерация идей, самооценка, командная работа и др.

Проектно-ориентированное обучение подразумевает командную работу над проектом, которая образуется как органическая составляющая процесса подготовки будущих специалистов, включающая в себя решение задач в определенном виде профессиональной деятельности. Идея командной работы опирается на принципы интеракции (взаимодействие). Командная работа студентов представляет собой одну из наиболее действенных и эффективных форм организации образовательного процесса. По нашему мнению, целесообразно рассмотреть структуру проектно-ориентированного обучения в командной работе будущих педагогов, так как в педагогической практике именно такая работа занимает огромное место, позволяя осуществлять развитие личности, достигать общей цели и т. п.

1. Структура проектно-ориентированного обучения в педагогическом образовании

В учебном плане вуза предусматривается изучение образовательных дисциплин, связанных с проектной деятельностью. Одновременно заменяется работой над выполнением проекта ряд учебных форм (практические занятия и т. п.). Проект реализуется в рамках проектно-ориентированного командного обучения. Студентами движет общий интерес, при этом задача педагога – осуществить «превращение» группы единомышленников в эффективно работающую команду, знающую основы

командообразования и готовую разделить ответственность за результат коллективной деятельности.

Рассмотрим структуру проектно-ориентированного обучения в педагогическом образовании (см. рисунок 1). Структура является универсальной для всех направлений подготовки и подразумевает организацию командной работы.

В большинстве случаев образуются мини-группы студентов (из пяти-шести человек), которые в процессе совместной работы преобразуются в команды. Преподаватели выполняют роль «консультантов», оказывающих студентам поддержку по ряду проблемных и организационных вопросов (выбор темы, объектов исследования, методов, инструментов исследования и т. п.).

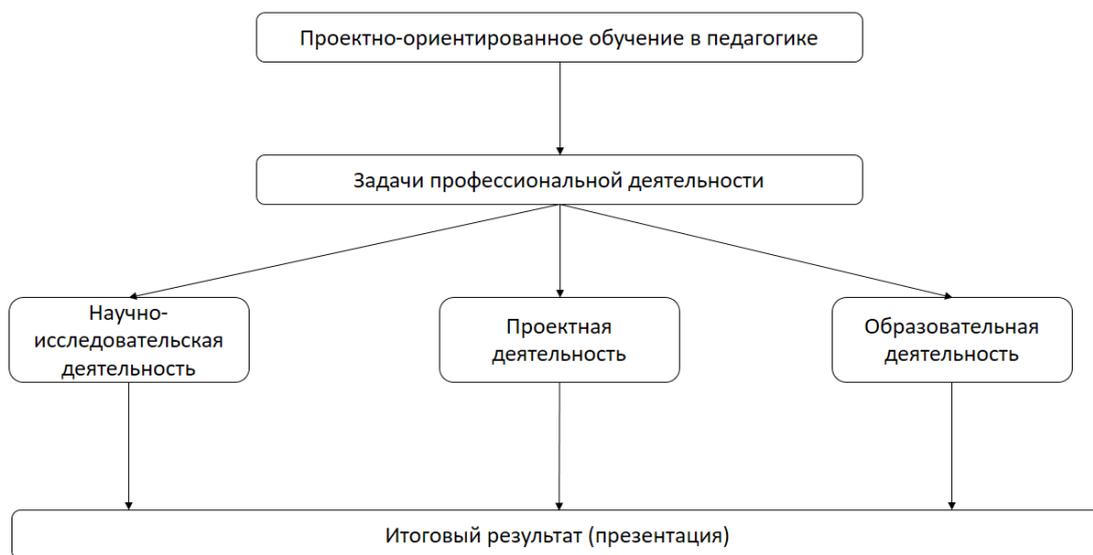


Рисунок 1. Структура проектно-ориентированного обучения в педагогическом образовании

При этом инициатором процесса может выступать любой образовательный субъект, причастный к процессу целеполагания – преподаватель, деканат, кафедра, сами студенты и др. Обоснование такого подхода состоит в том, что для эффективной организации проектной деятельности требуется наличие субъективной позиции. Она заключается не просто в позиции студента как активного исполнителя учебного проекта, но и как организатора, автора и инициатора проекта, который выбирает наиболее значимую для его профессиональной деятельности тему. Субъектная позиция означает включение студента в процесс целеполагания, планирования и рефлексии [2].

Актуальными и востребованными темами, доступными для выполнения командой работы, являются темы, связанные с деятельностью, требующей разделения труда между студентами. Например, создание учебно-методического пособия в проектно-ориентированном обучении доступно для разделения работы между 4–5 студентами. Аналогичная работа может быть организована в разработке образовательного онлайн-портала и в других направлений проектной деятельности (подготовка проекта к участию в «Дне науки», подготовка и написание научных статей).

2. Уровни педагогического творчества

Сущность такого разделения труда в командной работе проектного обучения раскрывается в теории В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова [3]. Авторы выделяют четыре уровня педагогического творчества:

- репродуктивный уровень (подразумевает воспроизведение студентами опыта других);
- уровень оптимизации (отражает умение студента выбирать целесообразные сочетания известных методов и форм обучения);
- эвристический уровень (предполагает поиск новой информации и умение пользоваться ей);
- исследовательский уровень (достигается тогда, когда будущий педагог самостоятельно выдвигает идеи и развивает педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности).

На рисунке 2 мы для наглядности представили уровни педагогического творчества на примере создания учебно-методического пособия в контексте их применения в проектно-ориентированном обучении командной работы студентов.

Как видно из содержания рисунка 2, в процессе командной работы в проектно-ориентированном обучении каждый студент так или иначе вовлекается в работу на всех четырех уровнях.

В том случае, когда один студент группы работает исключительно над практической частью (составление заданий и т. п.), ему приходится периодически переходить на остальные уровни (поиск информации, изучение теории, заимствование готовых решений).



Рисунок 2. Уровни педагогического творчества

Аналогично занимающийся редактированием текста студент группы тоже должен вовлекаться в изучение теории, чтобы не допустить синтаксических и стилистических ошибок в результате своей работы. Также студент-редактор изучает теорию с целью проверки соответствия составленных заданий изложенной теории, что вовлекает его на все уровни педагогического творчества.

3. Модель проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студентов

Соответственно, принимая во внимание исследовательские навыки, можно осуществить анализ данного вида обучения в командной работе. так, А. И. Савенков рассматривает в основе исследовательской деятельности индивидуальные особенности личности, которые отражают субъективные стороны успешного осуществления данной деятельности в учебном процессе [7]. Основными составляющими исследовательских способностей А. И. Савенков считает:

- поисковую активность (характеризует мотивационную составляющую исследовательских способностей студента);
- дивергентное мышление (отражает продуктивность, гибкость мышления, оригинальность, способность к разработке идей в проблемной ситуации);
- конвергентное мышление (указывает на наличие способностей решать проблему на основе анализа и синтеза, составляющих суть логических алгоритмов).

Идеи А. И. Савенкова об индивидуальных особенностях личности в исследовательской деятельности совместимы, на наш взгляд, с моделью теории четырех уровней педагогического творчества В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова (рис. 1). Опираясь на эти теоретические основания, мы разработали модель проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студен-

тов и представили ее на рисунке 3.

Данная модель представляет собой проектирование процесса решения задач, требующих командного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества. Результативность решения этих задач зависит от согласованных позиций во взаимодействии студентов друг с другом и педагогом [5].



Рисунок 3. Модель проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студентов

Заключение

Таким образом, проектно-ориентированное обучение в организации командной работы студентов является основой развития команды и необходимым условием для успешного достижения цели учебного проекта. Результативность решения задач проектно-ориентированного обучения зависит от согласованных позиций во взаимодействии студентов друг с другом и педагогом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гергерт Д. В., Артемьев Д. И. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 116–131.
2. Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М. : Издательство Юрайт, 2018. 437 с.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
4. Козлов В. С., Котельникова С. В. Проектно-ориентированная технология командного обучения [Электронный ресурс] // Решетневские чтения. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-orientirovannaya-tehnologiya-komandnogo-obucheniya-studentov> (дата обращения: 19.04.2021).
5. Плотникова Н. Ф. Командный подход в обучении: учеб.-метод. пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 96 с.
6. Проектно-ориентированное обучение [Электронный ресурс] // Eduspace [сайт]. URL: <http://eduspace.pro/project-based-learning> (дата обращения: 17.05.2021).
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М. : Ось, 2006. 480 с.

O. Yu. Muller (Surgut, Russia)

EXPERIENCE OF PROJECT-ORIENTED TEACHING AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND ORGANIZATION OF STUDENTS' TEAMWORK

Abstract. The article discusses the practical aspects of project-oriented teaching in the organization of students' teamwork at a pedagogical university. There were viewed various approaches considering the concept of project-oriented teaching and some scientific theories related to project-based teaching within students' teamwork. Project-oriented teaching in the organization of students' teamwork is the basis for team development and a prerequisite for a

successful achievement of the goal within the educational project. Using the example of students' teamwork in the project-oriented learning, there have been compiled and analyzed some structural schemes revealing the influence of this training on the formation of students' professional and soft skills, confirming the effectiveness of the scientific researches under the survey. The goal is to develop a model of project-oriented teaching in the organization of students' teamwork. This model serves to design the process of solving problems that require team interaction, cooperation and co-creation. The effectiveness of solving these problems depends on the coordinated positions in the interaction of students with each other and with the teacher. The methodological base of the research includes a literature review, construction of structural diagrams, analysis, synthesis, comparison and generalization, building a synthesized model that proves the high efficiency and effectiveness of teamwork in project-oriented teaching.

Keywords: project, project-oriented teaching, student, teacher, teamwork, higher education institution

REFERENCES

1. Gergert D. V., Artem'ev D. I. *Praktika vnedreniya proektno-orientirovannogo obucheniya v vuze*, Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, 2019, no. 23 (4), pp. 116–131.
2. Drozd K. V. *Proektirovanie obrazovatel'noi sredy : ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury*, Moscow, Izdatel'stvo Yurait, 2018, 437 p.
3. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*, Moscow, Pedagogika, 1990, 144 p.
4. Kozlov V. S., Kotel'nikova S. V. *Proektno-orientirovannaya tekhnologiya komandnogo obucheniya [Elektronnyi resurs]*, Reshetnevskie chteniya, 2017, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-orientirovannaya-tehnologiya-komandnogo-obucheniya-studentov> (date of access: 19 April 2021).
5. Plotnikova N. F. *Komandnyi podkhod v obuchenii: ucheb.-metod. posobie*, Kazan, Izd-vo Kazan. un-ta, 2016, 96 p.
6. *Proektno-orientirovannoe obuchenie [Elektronnyi resurs]*, Eduspace [sait], URL: <http://eduspace.pro/project-based-learning> (date of access: 17 May 2021).
7. Savenkov A. I. *Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu*, Moscow, Os', 2006, 480 p.

Муллер О. Ю. Опыт проектно-ориентированного обучения в организации командной работы студентов педагогического вуза // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 6–10.

Muller O. Yu., Experience of Project-Oriented Teaching at Pedagogical University and Organization of Students' Teamwork *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 6–10.

Дата поступления статьи – 02.07.2021; 0,35 печ. л.

Сведения об авторе

Муллер Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Института гуманитарного образования и спорта, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет», Сургут, Россия; olga_megion@mail.ru.

Author:

Olga Yu. Muller, Candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of pedagogics of professional and additional education, Surgut State University, Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug–Yugra, Russia; olga_megion@mail.ru.

УДК: 378.147

DOI: 10.18503/2658-3186-2021-5-3-11-18

Н. В. Дёрина (Магнитогорск, Россия)
Л. И. Савва (Магнитогорск, Россия)
Д. А. Балаченков (Магнитогорск, Россия)

С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы осознания студентами профессионально-личностного потенциала как основы самоорганизации деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Основная цель статьи – определить ряд педагогических условий необходимых для формирования готовности будущих бакалавров факультета физической культуры и спортивного совершенства к самоорганизации деятельности в информационно-образовательной среде вуза, описать методику реализации первого педагогического условия, оценить уровень осознания студентами значимости профессионально-личностного потенциала в процессе формирования самоорганизации их деятельности. Авторы статьи рассматривают функционал основных составляющих методики, описывают разработанные методические материалы для обеспечения формирования готовности будущих бакалавров факультета физической культуры и спортивного совершенства и самоорганизации физкультурно-спортивной деятельности в информационно-образовательной среде вуза. В работе представлены этапы методической работы с обучающимися, позволяющие реализовать первое педагогическое условие. Авторами разработана программа факультатива «Основы самоорганизации деятельности в информационно-образовательной среде вуза», который выступает ведущей формой по развитию опыта поведения самоорганизованной личности у обучающихся. В статье дается подробное описание целевых критериев факультатива, проводится анализ предполагаемых результатов освоения данной программы. На основе выявленных показателей и результатов анализа полученных экспериментальных данных авторы выделяют первый блок в структуре самоорганизованного бакалавра.

Ключевые слова: профессионально-личностный потенциал, самоорганизация деятельности, информационно-образовательная среда, бакалавр факультета физической культуры и спортивного совершенства.

N. V. Dyorina (Magnitogorsk, Russia)
L. I. Savva (Magnitogorsk, Russia)
D. A. Balachenkov (Magnitogorsk, Russia)

STUDENTS' PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL AS A BASIS FOR SELF- ORGANISATION OF ACTIVITIES IN THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT

Abstract. The article considers the problem of students' awareness of professional and personal potential as the basis of activity self-organization in the information and educational environment. The main aim of the article is to determine a number of pedagogical conditions necessary for formation of future bachelors' readiness of the Faculty of Physical Education and Sport Excellence to self-organization of activities in the information and educational environment of higher education institution, to describe the methodology of the first pedagogical condition realization, to evaluate the level of students' awareness of the importance of professional and personal potential in the process of formation of their activity self-organization. The authors examine the functionality of the main methodology components; describe the developed methodological materials to ensure the formation of future bachelors of physical education and sports excellence and self-organization of physical education and sports activities in the informational and educational environment of higher education. The paper presents the stages of methodological work with students, which allows implementing the first pedagogical condition. The authors develop the program of the elective "Fundamentals of self-organization in the information and educational environment of higher education", which is the leading form of developing the experience of self-organized behavior in students. The article provides a detailed description of the objective criteria of the elective and analyzes the expected results of mastering this program. Based on the identified indicators and the analysis results of the obtained experimental data, the authors highlight the first block in the structure of a self-organized bachelor.

Keywords: professional and personal potential, self-organization of activity, informational and educational environment, bachelor of physical education and sport excellence.

Introduction

The analysis results of scientific sources in the field under study allow us to talk about different inter-

pretations of the “methodology” concept.

We apply the definition of “technique” given by L. I. Savva, because, in our opinion, it represents a more detailed the system characteristic of methodical actions to achieve the goal set. According to this definition, methodology is “an algorithm of designing an activity that reflects its goal, content, methods, means and forms of organization as well as the achieved result” [1, p. 27].

The above-mentioned definition presupposes the development of centralized actions that will lead to a specific result due to the application of this methodology. Therefore, within the framework of the study we choose the purpose, content, organizational methods as the main components of the methodology.

Due to the developed model, the following pedagogical conditions are highlighted:

1) students' awareness of their professional and personal potential as the basis for self-organization of activity in information and educational environment;

2) actualization of information and educational environment potential by products of students' independent activity when performing a system of diverse tasks in the course of independent work;

3) mastering by university students the methods of self-analysis and self-control at different stages of self-organization in various activities.

The developed methodology will allow future bachelors to move to a higher level of readiness for self-organization of physical education and sports activities in the information and educational environment of the university. The methodology of pedagogical conditions realization was tested on the example of humanities disciplines: “Pedagogy”, “Foreign language in professional activities”, “Sociology”, “Culture Studies”. The methodology focuses on the interaction between students and learners. Teachers implement the developed pedagogical conditions in an integrated manner [4]. However, the professional and personal potential of the student-athlete plays a significant role in achieving the intended result, which is often characterized by variation and orientation nature [6]. Thus, the outlined methods, means and organisational forms of methodology will be described and offered to teachers and students of the Faculty of Physical Education and Sports Excellence.

Methodology

We consider the functionality of the main components of the methodology: content, methods, means and forms of educational process analysed in the experimental work.

Experimental work of the described methodology included three stages: initial, main and final, which correspond to the stages of designing the structure of self-organized bachelor in information and educational environment [5].

At the initial stage, the necessary materials are substantiated and developed for methodological support of forming the readiness of future bachelors of the Faculty of Physical Education and Sports Excellence for self-organization of physical education and sports activities in the information and educational environment of the university; at the main stage the methodology for implementing the indicated pedagogical conditions is tested separately and comprehensively; the final stage is connected with processing and analysis of the results, used correction of methodological methods and refinement.

The approach based on the separation of methodology stages is connected with the logic of future bachelors' self-organization structure which includes the following stages: awareness of activity as a value, awareness of activity self-organization as a value, motives for activity self-organization, understanding of personal features [11], knowledge in the field of activity self-organization, knowledge of methods and ways of activity self-organization, setting and ranking of activity goals, planning of activity, organization of self-organization, etc. Moreover, since the outlined set of stages is oriented to the method implementation in practice, all of them are interconnected and complement each other. Let us characterize each stage of implementing the identified pedagogical conditions.

The first stage is marked by selecting the necessary methodological support: the above-mentioned programs, diagnostic tools, and selection of relevant tasks, problem situations, and methodological exercises for students, rules and algorithms, reflexive questions used in the work.

At the main stage of the experiment, the developed methodology of pedagogical conditions of future bachelors' readiness for self-organization of activities in the information and educational environment of higher education institution was tested in the educational process of higher education institution [3].

We present a description of the first stage realization, in order to implement which the following methods were used in the work: biographical analysis, analysis and comparison, essay writing, performance of exercises, situational analysis [8]. The obtained results demonstrate that the combination of these methods

enabled future bachelors of the Faculty of Physical Education and Sports Excellence to realize their professional and personal potential successfully; to use the potential of the IEE (informational and educational environment) as a basis for self-organization of physical education and sports activities in the information and educational environment.

These methods were implemented at practical classes in humanities disciplines and within the framework of students' independent work, using various diagnostic techniques.

During the experimental work on the implementation of the first pedagogical condition, within the educational project for future bachelors of the Faculty of Physical Culture and Sports Excellence, the methodological work with students included the following stages:

At the first stage the problem analysis by studying theoretical material on the topic of self-organization, self-organization of activity, self-organization of activity in the information and educational environment of higher education institution, designing the structure of self-organized bachelor.

In the second stage the level of self-assessment is determined. Questionnaires, questionnaires aimed at awareness of professional-personal potential were used to determine the level of self-assessment of one's personal features. Determination of professional-personal potential.

The third stage is responsible for goal-setting. The purpose of designing a self-organised bachelor's structure is to create a situation where a student defines his/her activity goals, ranks the set goals by priority, performs situational analysis, defines and assesses his/her capabilities, as well as resources and means necessary for achieving the set goals [9].

The fourth stage contains planning. At this stage the plans are drawn up in accordance with the identified objectives, the plans are ranked according to their relevance to themselves, and the objectives of their activities are formulated on the basis of the drawn up plans.

The fifth stage is marked by the implementation of activities. At this stage the consistent implementation of activities for the formation of the necessary competences in the field of self-organisation of activities in the conditions of information and educational environment is carried out.

The sixth stage involves assessment. The implementation of this stage involves comparison of the results with the criteria and indicators of success in designing the structure of self-organized bachelor [10]. The conclusions obtained as a result of the analytical work contribute to the clarification of the goal and objectives, the construction of an algorithm of actions, the determination of the content component, organizational forms and methods of building the structure of a self-organized bachelor.

At the first stage, future bachelor athletes in the classes of the discipline "Foreign language in professional activity" were offered to study theoretical material containing information on the importance of self-organization of their physical culture and sports activity in order to achieve success. The text *Hard Work Is Asians' Secret of Success* is used as an example. Undergraduate students are encouraged to read the text (about Chinese and Japanese children who perform better as a result of well-organised physical activities rather than innate talents) to translate, research the information, answer questions, identify the main idea and prepare a presentation arguing their point of view on the studied material.

At the initial stage within the framework of the humanities discipline "Culturology" the future bachelors of the Faculty of Physical Education and Sport Excellence were offered the following search and research tasks:

Task 1. Analyse different historical epochs of human civilisation development. Who of the famous personalities can be considered as having the structure of a self-organised person in the world of sports in different periods? Explain your choice.

Task 2: Which sports people need to know how to organise themselves in physical activity at different times? What elements of the self-organisation structure of physical activity do you know?

Task 3: Do you have an idol? What historical figure from the world of sport would you like to be like? What internal attitudes do you find attractive? What do you think made this person successful in his or her field? Justify your opinion.

In the Sociology course students were asked to create a sociological portrait of a self-organized athlete and determine what qualities and personal characteristics a representative of your chosen field of study should have in order to develop skills in self-organization of physical education and sport activities. The future bachelor student of Physical Education and Sport Excellence was also offered to study the structural components of the self-organized athlete as the basis for effective interaction in the sporting world. In the course of Pedagogy discipline, students are offered to master the programme of elective "Fundamentals of self-organised activity in the information and educational environment of the university". Future bachelors of the Faculty of Physical Education and Sport Excellence were offered the material on the formation of self-

organization of activities in the information and educational environment, so that they could analyse how well the student can plan their physical education and sport activities, how this skill can influence the structure construction of a self-organized athlete [13].

The performed experimental work showed that the elective course "Fundamentals of self-organization of activities in the information and educational environment of the university", which was conducted for future bachelors, acts as a leading form for the development of their experience of self-organized personality behaviour.

The programme of the elective "Fundamentals of activity self-organization in the university information-education environment" was developed on the basis of the complex programme and includes three modules: cognitive-diagnostic, planning-organizational and control-reflexive. The programme modules correlate with the structure of a self-organised bachelor in the information and education environment, as they are aimed at awareness of activity as a value, awareness of self-organisation of activity as a value, knowledge of the techniques and methods of self-organisation of activity, formation of the ability to independently control the course of his/her activity, promote the development of self-regulation in the field under consideration.

Thus, the cognitive-diagnostic module of the program is connected with motivational-value and cognitive blocks of future bachelor's personality structure and includes a set of tasks and activities, contributing to focusing future bachelors' attention on the development of professional and personal potential, understanding of significance and prospects of self-organization of activity. The planning-organising module of the programme correlates with cognitive and action-reflective blocks and is focused on mastering the ways of self-organisation of activities, development of knowledge as basic competences in the field of goal-setting, planning and rational organisation of activities in the information-educational environment. The control-reflexive module of the programme echoes the action-reflexive block of the structure of a self-organized bachelor and is focused on tracing the dynamics of the activity self-organization process in conditions of independent work, on developing the skills of self-control and self-analysis in the field of activity self-organization in the information-educational environment.

The target criteria of this elective are the following provisions: identification of actual problems in the field of activity self-organization in the information and educational environment, comprehension of leading directions and accumulation of theoretical knowledge in the studied area, adjustment of future bachelors' views on self-organization of physical culture and sports activity in the information and educational environment as a value, development of necessary practical skills, search for the most effective ways of development of future bachelors' self-organization experience.

In the course of study of this elective the students should:

- master the terminology (recognise the sports vocabulary, master the concepts, make connections);
- be able to apply theoretical knowledge in practice (diagnose sport activities, project situations, identify problems and try to find solutions, assess the level of their knowledge and competencies in the studied domain, design self-development and self-realisation programmes); be able to use IOS resources for the purpose of self-organisation of sport activities;
- have own judgement, motivation for self-organisation of training activity in the information and educational environment, the ability to implement the acquired experience in practice.

Expected results of mastering this programme include: building a system of students' value orientations in the field of self-organisation of training activity in the information and educational environment; conscious acceptance of rules, algorithms and techniques of self-organisation of physical culture and sports activity in the information and educational environment; readiness for self-development in the studied field and application of techniques of self-organisation of physical culture and sports activity in the information and educational environment of the university.

According to the programme of the elective 8 out of 18 hours are devoted to lectures, because the lecture form of teaching allows students to get acquainted with the main provisions in a short time, revealing the complex and significant moments.

Thanks to the practical sessions, it was possible to form a technological level of future bachelors' preparation in the studied field. Implementation and protection of creative projects using the resources of information and educational environment, as well as independent work of students on self-organisation of physical education and sports activities are focused on the development of the creative level.

At the next stage future bachelors were offered to fill in a questionnaire in order to form the awareness of professional and personal potential as a factor of future bachelors' activity self-organization in the infor-

mation and educational environment [2].

In sociology class future bachelors filled in the questionnaire “I am a self-organized bachelor” and the results of the questionnaire were summarized in the foreign language class within the theme “Let me introduce myself. I am a self-organized bachelor. (Let me introduce myself. I am a self-organised bachelor)”. The questionnaire allowed the future bachelors to pay special attention to them, to realise their professional and personal potential, to realise their answers and to identify discrepancies between the available level of self-organised activity and the desired level of readiness for self-organisation of physical education and sport activity.

The next stage assesses the level of readiness to define the goals of one's physical culture and sport activity, to prioritise the goals set, to perform situational analysis, to determine and assess one's capabilities and the resources and means necessary to achieve the goals set. At this stage, such types of techniques as questioning, testing, interviewing was used.

Table 1

Self-organised undergraduate questionnaire (sample questions)

1. What is the self-organisation of physical activity?	
2. What components of self-organisation of physical activity can you name?	
3. What methods and techniques do you know for organising physical activity?	
4. What role does self-organisation of activities play in the physical education and sport activities of a future bachelor student?	
5. What are your personality traits that can help you in the process of self-organising physical activity?	

At the practical lessons of the humanities cycle discipline “Foreign language in professional activities”, future bachelors actively studied the material on the topic of setting goals for their activities within the topic “Setting Objectives and Planning”, students were offered tasks to build the structure of a self-organized bachelor. Let us review some of them.

Assignment 1. Set goals for your sporting performance: day, week, month, year.

Task 2. You have listened to the dialogue 'Planning for the week'. Draw up a list of activities you want to do in order to fulfil your main goal.

Assignment 3. Make rational preparations for lecture, seminar, credit, and exam. Analyse your process of preparation for the different forms of study sessions, do you need any adjustments to make the process most effective? Write a monologue on the given topic.

During the Sociology exercise, students also studied psychological portraits of famous people from the world of sports who have the ability to self-organize competitive activities through effective goal-setting:

Exercise 1. Give an example of a self-organised athlete who is able to apply the resources of the information and education environment in his/her physical education and sport activities? Would his self-organised behaviour strategy be suitable for you?

Exercise 2. Prepare a short presentation about this individual. Justify why his experience of self-organised behaviour is so relevant to you.

Assignment 3: Do you know people who have become successful in the world of sport as a result of forming a self-organised physical activity? Is it possible to become successful by changing your experience of behaviour? Find examples and justify your position.

During the practical sessions on sociology, the students played situations on defining the goals of their personal and professional activity, showed master classes on ranking sports goals by priority. The structure of a self-organised bachelor was built on the basis of such classes. At the end of the sessions, future bachelors defined the goals of their physical education and sports activity with different time perspective, according to which they would successfully master the methods of goal ranking according to their importance and reach a higher level of goal-setting. The step-by-step structure of goal-setting has been used as the basis for creating a self-organised bachelor's structure [7].

Results

Students are offered to perform subject-cognitive, personally meaningful and design tasks. As a result of completing the subject-cognitive tasks students' understanding of the peculiarities of self-organisation in

different types of activities is achieved by compiling the matrix of self-organisation of activities and constructing the structure of a self-organised bachelor.

Based on the results of personally meaningful tasks, students, after completing the subject-cognitive tasks, choose the qualities of a self-organised Bachelor from the set of qualities that they themselves possess. This allows them to realise and assess their level of readiness to form self-organising activities.

With future bachelors of the Faculty of Physical Education and Sports Excellence from the experimental groups the preliminary work related to the analysis of self-organization skills of physical education and sports activities was conducted, the results of which are included in Table 2. The students in the sociology classes filled in the table and got a clear understanding of the presence or absence of the necessary skills, abilities, competences for building the structure of a self-organised bachelor of physical culture and sports excellence. This work allowed the students to realise what their professional-personal potential is and what level they should eventually aim for.

Table 2

Creating the structure of a self-organised bachelor student

<p>STEP 1 (Motivation and value)</p> <p>Professional and personal potential</p> <p>Personal qualities: Purposefulness, confidence and determination, initiative, persistence and vigour, planning, emotional control, responsibility, honesty.</p>	Criteria at the initial stage of building a self-organised bachelor's structure
	Criteria at the final stage of building a self-organised bachelor structure
<p>STEP 2 (cognitive)</p> <p>Knowledge of the self-organisation of physical education and sport activities</p> <p>Knowledge of methods and techniques of physical activity self-organisation</p>	Criteria at the initial stage of building a self-organised bachelor's structure
	Criteria at the final stage of building a self-organised bachelor structure
<p>STEP 3 (Action-reflexive)</p> <p>Competence in setting and ranking objectives for physical education and sport activities</p> <p>Competences in the area of planning one's own physical activities with regard to training and competitions</p> <p>Competences in the area of self-organisation of physical activities</p> <p>Reflexive skills in the field of self-organisation of physical education and sports activities</p>	Criteria at the initial stage of building a self-organised bachelor's structure
	Criteria at the final stage of building a self-organised bachelor structure

Conclusion

The implementation of this pedagogical condition ensured the development of students' awareness of their professional and personal potential as the basis for self-organization of physical education and sports activity in the information and educational environment. The result of the work in the foreign language classes was the essay "Stages of self-organization of activity", which is the final part of the initial stage of the students' educational project [2]. This essay was also presented in the Business English class.

Due to the implementation of this condition, future bachelors are able to move to a higher level of

readiness for self-organization of activity [12], get closer to the ideal structure of a self-organized bachelor and form a positive attitude towards this aspect of activity.

Based on the identified indicators and according to the results of our experimental data analysis, we distinguish the first block in the structure of self-organized bachelor: motivational and value-based.

Thus, the methodology of implementing one of the pedagogical conditions of developing future bachelors' readiness for self-organized activity in the information and educational environment of a university is described on the example of the humanities cycle disciplines "Cultural studies", "Foreign language in professional activities", "Sociology", "Pedagogy". In the series of the following articles the authors plan to review and describe the second and third pedagogical conditions and analyze the results of their implementation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Условия гуманитаризации высшего профессионального образования : коллективная монография / под ред. Л. И. Савва. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. ун-т, 2008. 463 с.

2. Дёрина Н. В. К вопросу о формировании у студентов вуза умений самоорганизации времени // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары : Чувашск. республикан. ин-т образования. 2020. С. 193–196.

3. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успеха. М. : Изд-во АСВ, 2004. 224 с.

4. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика 2010, № 2. С. 59–83.

5. Назаров С. А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза // Научная мысль Кавказа. № 2, 2006. С. 69–72.

6. Оринина Л., Кашуба И., Дёрина Н., Рабина Е. Современные педагогические подходы в системе инженерного образования, Высшее образование в России. Т. 28. 2019. № 6. С. 129–137.

7. Прозументова Г. Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение // Мастер-класс, 1996, № 4. С. 36–45.

8. Рабина Е. И. Критериально-диагностический инструмент и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 276–279.

9. Рабина Е. И., Дёрина Н. В. Структурно-функциональная модель развития способностей временной самоорганизации студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 157–160.

10. Романова Л. М. Проектирование программы формирования компетенций самоорганизации у студентов вуза // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 1 (33), С. 105–114.

11. Савва Л. И. Межличностное познание в системе профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2002. 359 с.

12. Устинова Ю. О. Формирование навыков самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Челябинск, 2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dshb.net/prof-obrazovanie/formirovanie-umenij-samoorganizacii-i-samokontroljauchebnoj-deyatelnosti-u.html> (дата обращения: 17.05.2021).

13. Finn J. D., Zimmer K.S. Student engagement: What is it? Why does it matter? // In Handbook of research on student engagement. Springer US, 2012. pp. 97–131.

REFERENCES

1. Usloviya gumanitarizatsii vysshego professional'nogo obrazovaniya : kollektivnaya monografiya / pod red. L. I. Savva, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. un-t, 2008, 463 p.

2. Derina N. V. K voprosu o formirovanii u studentov vuza umenii samoorganizatsii vremeni, Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo – 2020, sb. materialov Vserossiiskoi nauch.-prakt. konferentsii. BU ChR DPO «Chuvashskii respublikanskii institut obrazovaniya» Ministerstva obrazovaniya i molodezhnoi politiki Chuvashskoi Respubliki, Cheboksary, Chuvashsk. respublikan. in-t obrazovaniya, 2020, pp. 193–196.

3. Ishkov A. D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekha, Moscow, Izd-vo ASV, 2004, 224 p.

4. Mandrikova E. Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD), Psikhologicheskaya diagnostika, 2010, no. 2, pp. 59–83.

5. Nazarov S. A. Pedagogicheskoe modelirovanie lichnostno-razvivayushchei informatsionno-obrazovatel'noi sredy vuza, *Nauchnaya mysl' Kavkaza* [Scientific Thought of Caucasus,], no. 2, 2006, pp. 69–72.
6. Orinina L., Kashuba I., Derina N., Rabina E. Sovremennye pedagogicheskie podkhody v sisteme inzhenerного obrazovaniya, *Vysshее obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], vol. 28, 2019, no. 6, pp. 129–137.
7. Prozumentova G. N. Tsel' v pedagogike: dogmaticheskoe i paradigmaticheskoe opredelenie, Master-klass, 1996, no. 4, pp. 36–45.
8. Rabina E. I. Kriterial'no-diagnosticheskii instrument i otsenka urovnya samoorganizatsii vo vremeni u studentov vuza, *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Science Vector of Togliatti State University], 2013, no. 4 (26), pp. 276–279.
9. Rabina E. I., Derina N. V. Strukturno-funktsional'naya model' razvitiya sposobnostei vremennoi samoorganizatsii studentov vuzov, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2020, no. 67-2, pp. 157–160.
10. Romanova L. M. Proektirovanie programmy formirovaniya kompetentsii samoorganizatsii u studentov vuza, *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*, 2017, no. 1 (33), pp. 105–114.
11. Savva L. I. Mezhlichnostnoe poznanie v sisteme professional'noi podgotovki budushchego uchitelya, dis. ...d-ra ped. nauk, Magnitogorsk, 2002, 359 p.
12. Ustinova Yu. O. Formirovanie navykov samoorganizatsii i samokontrolya uchebnoi deyatel'nosti u studentov vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: Chelyabinsk, 2000. [Elektronnyi resurs] URL:<http://www.dshb.net/prof-obrazovanie/formirovanie-umenij-samoorganizatsii-i-samokontroljauchebnoj-deyatelnosti-u.html> (date of access: 17 May 2021).
13. Finn J. D., Zimmer K.S. Student engagement: What is it? Why does it matter?, In Handbook of research on student engagement. Springer US, 2012. pp. 97–131.

Дёрина Н. В., Савва Л. И., Балаченков Д. А. Профессионально-личностный потенциал студентов как основа самоорганизации деятельности в условиях информационно-образовательной среды // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 11–18.

Dyorina N. V., Savva L. I., Balachenkov D. A. Students' Professional and Personal Potential as a Basis for Self-organisation of Activities in the Information and Education Environment, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol.5, no. 3, pp. 11–18.

Дата поступления статьи – 10.09.2021; 0,78 печ. л.

Сведения об авторах

Дёрина Наталья Владимировна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в инженерии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Носова, Магнитогорск, Россия. Носова Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия; nataljapidckaluck@yandex.ru.

Савва Любовь Ивановна - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования и делопроизводства Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Носова, г. Магнитогорск, Россия. Носова Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия; savva.53@mail.ru.

Балаченков Дмитрий Анатольевич - аспирант Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия dbalachenkov@mail.ru.

Authors:

Natalya V. Dyorina, Candidate of Philology, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department of Institute of Humanitarian Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; nataljapidckaluck@yandex.ru.

Lubov I. Savva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogical Education and Records Management Department of Institute of Humanitarian Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; savva.53@mail.ru.

Dmitry A. Balachenkov, postgraduate, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; dbalachenkov@mail.ru.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЕ

Аннотация. Статья посвящена одной из важных проблем в деятельности социальной службы – организации методической работы. Данный вопрос относится к организационно-административной сфере и, на первый взгляд, не соотносится с основной целью деятельности социальной службы, заключающейся в предоставлении социальных услуг населению. Однако авторская позиция состоит в утверждении, что совершенствование методической работы в учреждениях социальной службы позволяет повысить профессиональный уровень специалистов, уровень организации работы самой социальной службы, что в конечном счете, способствует повышению качества предоставления социальных услуг населению. Анализ немногочисленных научных работ по вопросам организации методической работы в социальной службе позволил авторам расширить терминологическое поле проблемы за счет уточнения содержания понятия «методическая работа в социальной службе». В статье обозначены цель, задачи, функции, различные классификации форм (традиционные (коллективные и индивидуальные), современные активные) методической работы в социальной службе. Все это позволило определить содержание самой методической работы в современной социальной службе. Кроме того, результаты проведенного авторами эмпирического исследования, респондентами в котором выступили специалисты учреждений социальных служб различных регионов субъектов Российской Федерации, позволили выявить актуальные проблемы в организации методической работы, а также уточнить особенности ее организации. Среди наиболее значимых отмечены: отсутствие в ряде учреждений должности «методист», а следовательно, и полноценной методической службы в учреждении и, как следствие, отсутствие помощи специалистам в их профессиональном росте. Респонденты отметили, что для организации или совершенствования методической работы в учреждениях социальных служб стоит организовать обучение специалистов инновациям в социальной сфере, взаимодействие с учреждениями других регионов для анализа и предупреждения недостатков, обмена опытом по организации методической работы, а также необходимо изучение и использование опыта методической работы других стран.

Ключевые слова: методическая работа, социальная служба, предоставление социальных услуг, специалист по социальной работе, повышение профессионального уровня специалистов.

Введение

Трансформация социальной политики государства, которая ориентирована на повышение эффективности предоставления социальных услуг, в настоящее время предъявляет современные требования к специалистам, работающим в этой сфере. Помимо высокого профессионализма необходимо, чтобы специалисты формировали знания, умения, личностные качества, которые позволили бы им стать конкурентоспособными и мобильными в социальной области. Современная социальная ситуация обязывает искать способы повышения эффективности предоставления социальных услуг. Решение данной задачи невозможно без подготовки специалистов социальных служб, постоянной работы по повышению социально-психолого-педагогической квалификации кадров, изучения, обобщения и внедрения передового отечественного и зарубежного опыта. Перечисленные направления деятельности специалистов социальных служб являются предметом методической работы в этих службах. От уровня развития профессионализма специалиста социальной службы зависит результат процесса предоставления социальных услуг. Включение специалистов в научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную работу в рамках методической работы способствует не только развитию профессионального мастерства, развитию его личности, но и повышению эффективности предоставления социальных услуг. Поэтому работа, направленная на совершенствование методической работы специалистов социальных служб, приобретает особую значимость.

Анализ научной литературы (Л. И. Ачекулова, О. Л. Высоцкая [1], С. Н. Красильников [4]) показал, что к настоящему времени теоретические основы, необходимые для решения проблемы профессионального становления специалистов социальных служб при помощи методической работы недостаточно разработаны. Не в полной мере раскрыты содержание методической работы, ее формы и методы, а также отсутствуют рекомендации по совершенствованию методической работы в соци-

альной службе. Это позволяет говорить о наличии противоречия между: потребностью совершенствования методической работы в социальных службах и недостаточной разработанностью теоретической базы.

Актуальность рассматриваемой проблемы, обозначенное противоречие послужили основанием для определения цели данной работы – на основе изучения теоретических основ методической работы в социальной службе, анализа результатов эмпирического исследования выявить содержание, формы организации методической работы в современной социальной службе, а также определить наиболее актуальные проблемы в ее организации.

1. Методическая работа в социальной службе: содержание, особенности организации

На сегодняшний день в условиях преобразования и диверсификации социальной защиты населения особая роль отводится формированию и развитию системы методической работы в социальной службе. От ее организации и доступности для каждого руководителя и специалиста в значительной мере зависит степень единого социального процесса в социальной службе. Исходя из этого, следует рассмотреть отечественный опыт процесса становления и развития методической работы в социальных службах. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, методика – это «наука о методах преподавания»¹. В толковом словаре Д. Н. Ушакова говорится, что методикой является «совокупность методов обучения чему-нибудь, практического выполнения чего-нибудь»². Отсюда можно сказать, что в обыденном сознании под методикой предполагается понимать совокупность методов, которые используются в процессе изучения какой-либо определенной темы, раздела, а также в процессе реализации конкретных форм организации какого-либо процесса (например, методика проведения тренингов, методика проведения конференций и т. д.).

Выделяют три периода становления и развития системы методической работы в социальной службе России. Первый период (XIX – начало XX века) характеризуется возникновением форм и содержанием методической работы. Во втором периоде происходит развитие методической работы в связи с изменениями в организации и содержании социальной службы (XX век). Улучшение системы методической работы относится к третьему периоду развития (начало XXI века и по настоящее время) [6]. Совершенствованию профессионализма специалистов социальных служб служили такие методы, как конференции, семинары, целью которых был вопрос повышения знаний и умений работников. Изучались также новые методы и формы работы с населением, отдельные категории которого находились в тяжелой жизненной ситуации. Должность методиста впервые была утверждена в 1914 г. после первого съезда специалистов, где рассматривался и анализировался опыт специалистов разных социальных учреждений.

Стоит отметить, что особое внимание уделялось подбору претендентов на должность методиста. Методист должен был обладать организаторскими способностями, приветствовалась его работа с творческим подходом, он должен был обладать знаниями специфики основ психологии для работы с населением. Спустя несколько лет начали создаваться методические кабинеты. С увеличением объема работы в социальных службах, повышалась нагрузка на методический кабинет, что послужило причиной возникновения методических отделений и служб в учреждениях [2]. Как показывает практика, в конце XX и начале XXI века методической работе играла особую роль в созревании инновационных идей, поиске и совершенствовании профессионального мастерства специалиста социальной службы.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что методическая работа в своем развитии имеет глубокие корни. Ее ключевой характеристикой является то, что она ориентирована на постановку и решение вопросов, исходя из системы социальной защиты населения и специалистов, которые там работают. Практика от начала становления методической работы и по настоящее время показывает, что задачи, которые решаются в рамках методической работы, оказываются теми же, что и сейчас. К примеру, проблема совершенствования профессионального мастерства специалиста соци-

¹ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : АСТ, 2018. 736 с.

² Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов. М. : Аделант, 2013. 800 с.

альной службы, была и остается одной из важнейших проблем. Главная цель методического кабинета (отделения, службы) – оказание практической помощи специалистам социальных служб в профессиональном плане.

Рассмотрев отечественный опыт истории становления и развития методической работы в социальной службе России, попытаемся определить содержание и границы самого понятия «методическая работа». На сегодняшний день существуют различные толкования данного понятия. Так, по мнению С. Г. Молчанова, методическая работа является обязательной составной частью профессиональной деятельности, результатом которой выступают созданные теоретические продукты (разработки) [5]. Можно добавить, что методическая работа – это деятельность, которая основана на теоретических исследованиях и практическом применении различных форм и методов работы. Методическая работа в социальной службе – это система мер, которая основана на теории и практике психологии, педагогики, социологии и других наук; направлена на всестороннее развитие работников этой сферы, их профессиональный рост и развитие, активизацию творческого потенциала и, в конечном счете на улучшение качества предоставления социальных услуг населению. Основная цель методической работы в социальной службе – это всестороннее развитие и повышение уровня профессионального мастерства специалиста.

Основные задачи методической работы в социальной службе – систематическое изучение, обобщение и передача передового опыта специалистами; изучение новых форм, методов и технологий социальной работы; изучение нормативно-правовых документов в социальной сфере; оказание методической помощи специалистам при затруднениях в практической работе; организация консультационной помощи специалистам по самообразованию; помощь в профессиональном становлении молодых специалистов; апробация и внедрение нового методического обеспечения в рамках социальной службы; разработка научно-методических материалов.

Существуют различные формы методической работы, используемые в социальной службе. Как правило, они подразделяются на традиционные и активные формы работы. Традиционные формы работы по охвату количества людей формы делятся на коллективные (групповые) и индивидуальные. К коллективным формам работы относятся: методические часы; методические объединения; конференции; тренинги; семинары; школы передового опыта и др. К индивидуальным формам работы относятся: индивидуальные консультации; наставничество; индивидуальное самообразование специалиста [3, с. 48]. Несомненно, данные формы должны пересекаться и дополнять друг друга в практике социальной службы.

Следующая классификация форм представляет собой деление на: формы методической работы, направленные непосредственно на повышение квалификации и профессионального мастерства специалистов, работающих в социальной службе; формы методической работы, направленные на получение, анализ, обобщение и распространение опыта инновационной деятельности в социальной сфере. Первая группа форм включает в себя: обучающие семинары; научно-методические конференции; мастер-классы; круглые столы; самообразование; наставничество; деловые игры; консультации; разработка (программы, проекты, методические пособия, буклеты, статьи и т. д.). Ко второй группе относят: разработку инноваций; научно-практические конференции; мастер-классы; конкурсы методических материалов; публикации статей, тезисов докладов, авторских разработок. Сегодня всё больше появляется активных форм работы в социальной службе: методические дискуссии; методический диалог; деловые игры; тренинг; мозговой штурм; методический КВН; методические «мосты» и др. [3, с. 48].

Ученые выделяют три группы функций методической работы. К первой группе относятся функции по отношению к системе социальной защиты населения и к государственной системе квалификации: практическое применение достижений передового опыта в области социального обслуживания населения. Цель этой функции состоит в том, чтобы довести до специалистов социальных служб требования общества к социальной работе, такие как обеспечение доступности и качества социальных услуг, выявительный характер услуг, коммерциализация услуг, а также обслуживание клиентов социальных служб с учетом их индивидуальных особенностей и нуждаемости. Результат выполнения этой функции состоит в осознании специалистами своих обязанностей и ответственно-

сти перед обществом. Ко второй группе относятся функции по отношению к коллективу специалистов: сплоченность коллектива; объединение усилий; анализ эффективности работы сотрудников; активное участие в научно-исследовательской работе. Результатом реализации функции является формирование единого творческого коллектива. Третья группа функций предполагает отношение к конкретному специалисту: формирование знаний и умений; практическое применение современных форм и методов работы с населением; готовность к саморазвитию, самосовершенствованию в ходе социальной работы [7].

Содержание методической работы определяется спецификой подведомственных учреждений, входящих в социальную службу; их местоположением и категорией получателей социальных услуг. Содержание методической работы включает в себя: непосредственно методическое обеспечение деятельности подведомственных учреждений социальной службы (разработка программ, проектов, методических пособий, нормативных положений); организацию предоставления различных социальных услуг населению; методическое сопровождение инновационной деятельности специалистов социальной службы; анализ и прогнозирование; выполнение отчетности; обобщение опыта деятельности методической работы в социальной службе [1].

2. Методы и результаты исследования

В ходе представляемого исследования использовались теоретические (анализ литературы, обобщение опыта работы) и эмпирические (анкетирование) методы анализа. С целью изучения проблемы организации методической работы в учреждениях социальных служб нами было проведено анкетирование среди специалистов учреждений социальных служб различных регионов России. Для реализации исследования разработанная анкета была оформлена на сервисе для создания и публикации опросов – Google Forms, созданная веб-страница с вопросами анкеты распространялась посредством электронной почты учреждений социальной службы и социальной сети «ВКонтакте». В исследовании приняли участие 50 специалистов учреждений социальных служб регионов России. Респонденты являются жителями следующих городов: Магнитогорск, Санкт-Петербург, Серов, Шелехов, Дмитров, Плесецк, Новоалтайск, Волоколамск, Полярные Зори, Асбест, Астрахань, Минусинск, Крымск, Коломна. Кроме специалистов, проживающих в городах, в исследовании приняли участие специалисты – жители поселков: Магистральный, Плесецк, Междуречье, Куйтун и Идринское село.

Обработка полученной информации в ходе анкетирования позволила получить следующие результаты: 48,4 % респондентов имеют стаж работы в учреждении социальной службы от 1 года до 5 лет, у 33 % – стаж работы от 6 до 10 лет, 15,4 % работают специалистами в социальных службах от 11 до 15 лет, у 11 % стаж работы от 1 до 20 лет и 2,2 % работает 25 лет в учреждении социальной службы.

Для нас было важным узнать, считают ли специалисты, что методическая работа является важным компонентом для повышения эффективности предоставления социальных услуг. На этот вопрос 92 % респондентов ответили положительно, 4 % отрицательно, 4 % не задумывались об этом. Наглядно информация представлена на рисунке 1.

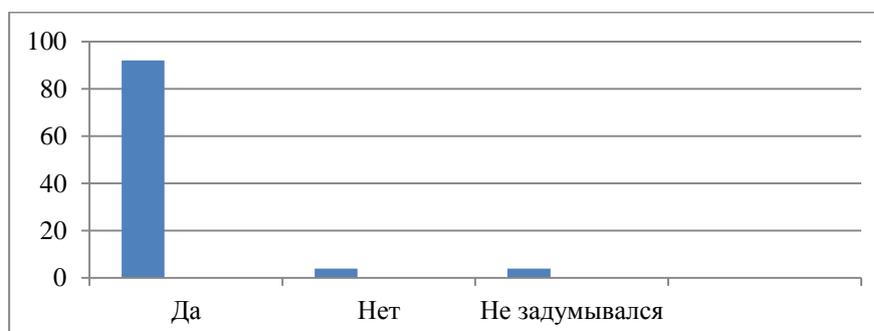


Рисунок 1. Мнение респондентов о необходимости методической работы как важной части профессионального роста специалиста и повышения эффективности предоставления социальных услуг

Не менее важным для нас было узнать, организована ли методическая работа в учреждениях социальных служб. Так, 90 % респондентов указали, что методическая работа организована. Однако, только 66 % специалистов указали, что организованная методическая работа их удовлетворяет, а 18 % ответили отрицательно, 16 % респондентов отметили частичное удовлетворение методической работы в своем учреждении. В учреждениях, где работают 60 % респондентов, есть должность методиста, а 38 % ответивших указали, что в их учреждениях нет должности методиста, но, несмотря на это, методическая работа организована. У 2 % опрошенных работу методиста выполняет заведующий отделением (см. рисунок 2).

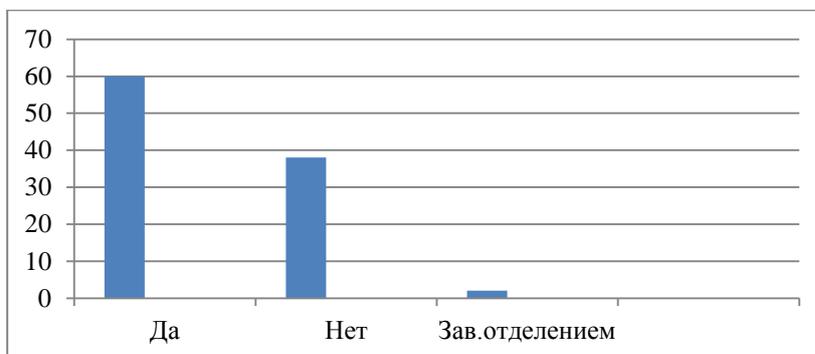


Рисунок 2. Наличие в учреждениях социальных служб сотрудника на должности «методист»

Выяснилось также, что 42 % специалистов в учреждениях социальных служб методист не помогает повышать свои профессиональные знания и умения; 34 % респондентов ответили – «частично помогает», и 24 % опрошенных помощь оказывается на должном уровне (статистика представлена в диаграмме на рисунке 3). Такое положение связано с тем, что во многих учреждениях социальных служб не предусмотрена должность методиста.

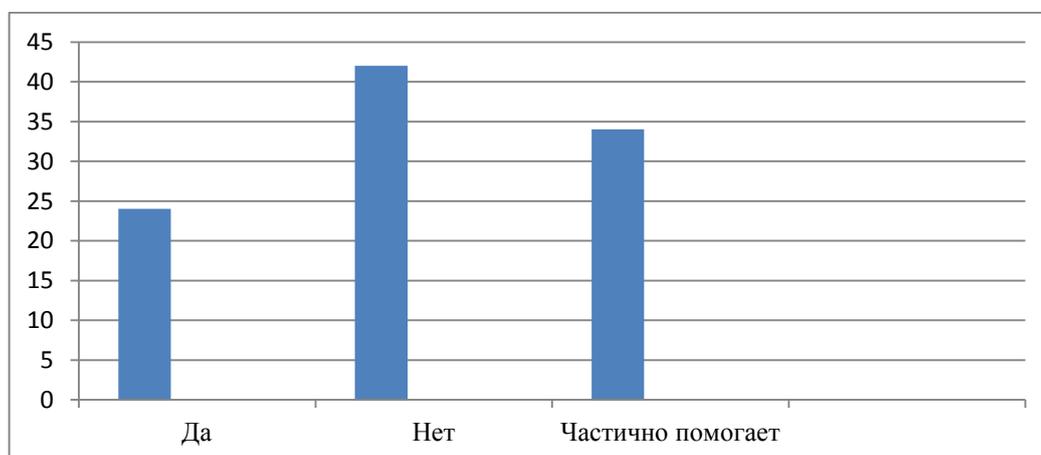


Рисунок 3. Помощь методиста в повышении профессиональных знаний и умений специалистов социальных служб

Кроме прочего, в ходе опроса выяснялось, организуются ли методические часы и методические объединения в учреждениях социальных служб. Результаты следующие: 52 % опрошенных ответили, что указанные мероприятия проходят; 20 % – иногда; 14 % – редко; у 12 % респондентов в учреждениях такие мероприятия не проходят никогда. Оценивалась частота проведения таких форм методической работы: часто собираются на подобные мероприятия из опрошенных 8 % специалистов, и только у 2 % специалистов социальных служб указали на стабильный (1 раз в две недели) характер методических мероприятий в их учреждениях.

Стоит отметить, что участники исследования поделились с нами формами организации методической работы, которые, по их мнению, лучше помогают решать им профессиональные задачи. В таблице 1 видно, что среди форм работы доминируют мастер-классы (74 %), на втором месте – консультации и тренинги (68 %), на третьем – семинары (64 %).

Таблица 1

Формы организации методической работы,
способствующие качественному решению профессиональных задач

Форма	Процент (%) от числа ответивших
Мастер-классы	74
Консультации	68
Тренинги	68
Семинары	64

Полученные в ходе анкетирования данные позволяют заключить, что опрошенные специалисты социальных служб осознают важность методической работы как составляющей эффективной работы по предоставлению социальных услуг населению. Вот основные выводы проведенного исследования:

- у 90 % респондентов в учреждениях социальных служб организована методическая работа, но только у 60 % специалистов в организациях есть штатная позиция методиста;
- большинство опрошенных удовлетворены методической деятельностью в учреждениях социальных служб (66 % специалистов);
- при этом 42 % респондентов ответили, что методисты не помогают им в повышении профессиональных знаний и умений, следовательно, в основном, специалисты социальных служб самостоятельно повышают свой профессиональный уровень;
- наиболее эффективными формами методической работы, благодаря которым специалисты усваивают необходимые знания и умения для своей профессиональной деятельности, являются мастер-классы (74 %), консультации (68 %) и тренинги (68 %);
- для организации или совершенствования методической работы в учреждениях социальных служб специалисты (74 %) предложили организовать обучение инновациям в области социальной сферы. Это говорит о том, что работникам не хватает знаний и умений для применения иных (новых) методов и технологий работы с населением;
- больше половины респондентов (62 %) отметили, что стоит организовать взаимодействие с учреждениями других регионов для анализа недостатков и обмена опытом методической работы, а 50 % опрошенных считают полезным изучение и использование опыта методической работы других стран.

Заключение

В современных условиях модернизации деятельности социальных служб (профилактика негативных социальных явлений, раннее выявление нуждающихся, постоянное изменение законодательных актов и т. п.) важно обеспечивать максимальную эффективность предоставления социальных услуг, в том числе на основе совершенствования методической работы. Изучив теоретические основы вопроса организации методической работы в социальной службе, а проанализировав результаты эмпирического исследования, мы пришли к мнению, что, организация и совершенствование методической работы в социальной службе может быть организована по следующим направлениям:

- обучение специалистов инновациям в области методической работы;
- организация взаимодействия со специалистами учреждений социальных служб других регионов для анализа недостатков и обмена опытом по методической работе (консультации, тренинги);
- организация on-line и/или off-line общения специалистов учреждений социальных служб разных регионов России для изучения и внедрения опыта методической работы других стран (мастер-классы, конференции, круглые столы);
- создание методических отделений в учреждениях социальной службы.

Реализация обозначенных направлений совершенствования методической работы социальных служб позволит специалистам по социальной работе изучать современный инновационный отечественный и зарубежный опыт работы по предоставлению социальных услуг.

Изучение опыта организации методической деятельности при разработке проектов, программ и внедрения новых форм и методы работы, без сомнения, будет способствовать повышению эффективности предоставления социальных услуг населению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачекулова Л. И., Высоцкая О. Л. Организация методической работы в учреждении социального обслуживания: метод. пособие [Электронный ресурс]. Красноярск, 2016. URL: <http://files.rmc24.ru/region/pdf/metwork.pdf> (дата обращения: 30.07.2021).
2. Василевская Е. В. Историко-педагогические аспекты становления и развития системы методической работы в России // ЦПО г. Пермь [сайт]. 2002. URL: <http://gcon.pstu.ru/pedsovet/programm/-section=11.htm> (дата обращения: 15.01.2021).
3. Ивлев С. А. Методическая работа в образовательном учреждении. Москва. Б. и. 2014. 48 с.
4. Красильников С. Н. История социальной работы в России: вопросы методического обеспечения // Социальная работа: личность и профессия: материалы Международ. науч.-практ. конференции / под ред. Ю. В. Полянского, Е. И. Холостовой, А. Н. Дашкиной и др. Ульяновск: Ульяновск. госу ун-т, 2002. С. 97–99 (дата обращения: 15.01.2021).
5. Молчанов С. Г. Яковлева Г. В. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении: метод. рекомендации. Челябинск: Челябин. гос. Унт, 2005 (Полигр. участок ИУ ЧелГУ). 71 с.
6. Плотникова Т. В. Профессиональное сопровождение педагогов на уровне методических служб в России: исторический аспект [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-soprovozhdenie-pedagogov-na-urovne-metodicheskikh-sluzhb-v-rossii-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 16.05.2021).
7. Роль и место методической работы в системе социального обслуживания [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.su/19_101548_rol-i-mesto-metodicheskoy-raboti-v-sisteme-sotsialnogo-obsluzhivaniya.html (дата обращения: 15.01.2021).

E. V. Oleynik (Magnitogorsk, Russia)
S. N. Ispulova (Magnitogorsk, Russia)

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN THE SOCIAL SERVICE

Abstract: The article is devoted to one of the central problems within the social service activity that is its methodical organization work. At first glance this issue relates to the organizational and administrative sphere, and it does not correlate with the main purpose of the social service, which is to provide social services to the population. However, the author's position implies the statement that the improvement of methodological work in social service institutions allows to increase the professional level of specialists and the level of the work organization within the social service itself, which ultimately contributes to improving the quality of the social services provided to the population. The analysis of a few scientific papers on organization of the methodological work in the social service allowed authors to expand a terminological field of the problem by clarifying the content of the concept – “methodological work in the social service”. The article outlines the purpose, tasks, functions, various classifications of forms (traditional (collective and individual), modern active) of the methodological work in the social service. All the data allowed to determine the content of the most methodical work in the modern social service. In addition, the authors conducted their empirical study taking as respondents many specialists of social service institutions from various regions and subjects of the Russian Federation. So, the results of the survey made it possible to identify actual problems in the organization of methodological work, as well as to clear up the features of its organization. Among the most significant ones are the absence of a “methodologist” position in some institutions’ personnel and, consequently, a full-fledged methodological service in the institution, and as a result, the lack of assistance to specialists in their professional growth. The respondents noted in order to organize or improve methodological work in social service institutions it is worth organizing the training of specialists in the social sphere innovations, the interaction between institutions from other regions to make analysis on the shortcomings and to exchange experience in organizing the methodological work, as well as studying and using the experience of methodological work in other countries.

Keywords: Methodical work, social service, provision of social services, specialist of social work, professional development of specialists.

REFERENCES

1. Achekulova L. I., Vysockaya O. L. Organizaciya metodicheskoy raboty v uchrezhdenii social'nogo obsluzhivaniya: metod. posobie [Elektronnyj resurs], Krasnoyarsk, 2016, URL: <http://files.rmc24.ru/region/pdf/metwork.pdf>

(date of access: 30 July 2021).

2. Vasilevskaya E. V. Istoriko-pedagogicheskie aspekty stanovleniya i razvitiya sistemy metodicheskoi raboty v Rossii, TsRO g. Perm' [sait], 2002, URL: <http://gcon.pstu.ru/pedsovet/programm/-section=11.htm> (date of access: 15 January 2021).

3. Ivlev C. A. Metodicheskaya rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii, Moskva, B. i., 2014, 48 p.

4. Krasil'nikov S.N. «Istoriya social'noj raboty v Rossii»: voprosy metodicheskogo obespecheniya, Social'naya rabota: lichnost' i professiya, 2002, pp. 97–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23797460> (date of access: 15 January 2021).

5. Molchanov S. G., Yakovleva G. V. Organizaciya innovacionnoj metodicheskoy raboty v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: metod. rekomendacii, Chelyabinsk, Chelyabinsk. gos. Unt, 2005 (Poligr. uchastok IU ChelGU), 71 p.

6. Plotnikova T. V. Professional'noe soprovozhdenie pedagogov na urovne metodicheskikh sluzhb v Rossii: istoricheskij aspekt, Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment, Nauchnaya elektronnyaya biblioteka «KiberLeninka». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-soprovozhdenie-pedagogov-na-urovne-metodicheskikh-sluzhb-v-rossii-istoricheskij-aspekt> (date of access: 16 May 2021).

7. Rol' i mesto metodicheskoy raboty v sisteme social'nogo obsluzhivaniya. URL: https://studopedia.su/19_101548_rol-i-mesto-metodicheskoy-raboty-v-sisteme-sotsialnogo-obsluzhivaniya.html (date of access: 15 January 2021).

Олейник Е. В., Испулова С. Н. Организация методической работы в социальной службе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 19–26.

Oleynik E. V., Ispulova S. N., Organization of Methodological Work in the Social Service, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 19–26.

Дата поступления статьи – 30.07.2021; 0,69 печ. л.

Сведения об авторах

Олейник Елена Викторовна – доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; oleynik.ev@mail.ru.

Испулова Светлана Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; sispulova@mail.ru.

Authors:

Elena V. Oleynik, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; oleynik.ev@mail.ru.

Svetlana N. Ispulova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; sispulova@mail.ru.

УДК: [340.158 + 342.541]:94(470)
DOI: 10.18503/2658-3186-2021-5-3-27-36

М. И. Мирошниченко (Челябинск, Россия)
В. А. Журавлева (Златоуст, Россия)

«БЫВШИЕ ЛЮДИ»: СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА

Аннотация. В статье проанализирован социальный статус, состав и динамика структуры новой социальной группы «бывшие люди», появившейся с 1918 г. Показано, что причинами ее формирования стали положения декрета «Об уничтожении сословий и гражданских чинов», принятого 10 ноября 1917 г., и Конституции РСФСР 1918 г. Ядро социальной группы «бывших» первоначально составили люди, лишённые звания, титула или чина, которые некогда давали им и членам их семей привилегированный статус. Сравнение категорий лиц, лишённых избирательных прав, «бывших людей» и «врагов народа» показывает, что их состав в основном пересекается. Сделаны выводы о том, что структура социальной группы «бывшие» носила аморфный характер. В зависимости от изменения политической обстановки в нее включались те социальные слои, политическая позиция которых была противоположна политике Советов. Декреты о переделе собственности в условиях победы «красных» в Гражданской войне превращали представителей бывших имущих классов (отсюда и название «бывшие») в маргинальную группу. Выявлена роль Уголовного Кодекса 1922 г., Гражданского Кодекса 1922 г. и Уголовного Кодекса 1926 г. в регулировании положения «бывших». Рассмотрены применяемые в Советском государстве меры социальной защиты (ссылка, высылка). Отмечается, что постепенно в общественном сознании категории «бывших» и «врагов народа» стали сближаться. Изменение политической конъюнктуры привело к усилению репрессий против «бывших», при этом личная лояльность отдельных людей, не примыкавших до октября 1917 г. к большевикам, не принималась во внимание.

Ключевые слова: «бывшие люди», царские чиновники, белоказачество, белые офицеры, нормативно-правовой статус.

Введение

Прекращение былых страхов населения, связанных со своим происхождением, поиск корней, интерес к своему роду, в котором по сути своей проявляется интерес к своей культуре, интерес к генеалогии, внимание общества к проблемам сословности обуславливают научную актуальность изучения категории «бывших людей». Со второй половины 1980-х гг. началось открытое восстановление утраченных семейных связей, активизировался поиск родственников за границей.

Появились исторические объединения персонально-биографического характера – родословные, исторические, сословные, геральдические общества. В 1990 г. в Москве было восстановлено Историко-родословное общество, созданное еще в 1904 г., а уже 30 октября 1990 г. в Екатеринбурге состоялось первое организационное собрание Екатеринбургского отделения Историко-родословного общества (ИРО). В Санкт-Петербурге в 1991 г. возродилось Русское генеалогическое общество. В апреле 1991 г. в г. Химки Московской области прошел учредительный съезд Всесоюзного геральдического общества. В Перми 27 октября 1991 г. была создана Ассоциация генеалогов-любителей, претендовавшая на объединение генеалогов-любителей в масштабах России в целом. Осенью 1991 г. большинство членов провозглашенного, но несостоявшегося Екатеринбургского отделения ИРО приняли участие в создании нового Уральского генеалогического общества под председательством Г. В. Гассельблата. В ноябре 1995 г. было создано, а в мае 1996 г. зарегистрировано как межрегиональная общественная организация Уральское историко-родословное общество под председательством Ю. И. Коновалова. В общество вошли представители Свердловской, Челябинской и Курганской областей [9, с. 55–56, 59].

Генеалогические изыскания носят обычно справочный характер. Они представляют собой родословные схемы, фотографии из семейных архивов, краткие биографии наиболее выдающихся членов рода, содержащие ценные крупницы информации [см., например: 22]. В отечественной историографии проблемы можно выделить несколько блоков.

Ведущую роль в изучении проблемы «бывших людей» играют труды Т. М. Смирновой. В числе специальных исследований следует отметить в первую очередь ее кандидатскую и докторскую диссертации, защищенные соответственно в 1995 г. и 2010 г. [11; 17], а также монографию 2003 г. «Бывшие люди» Советской России: Стратегии выживания и пути интеграции, 1917–1936 гг.» [15] и другие работы этого автора [12; 14; 16; 18]. Отметим отдельно публикации методологического, историографического и источниковедческого характера [10; 13; 19; 20].

В исследовании В. В. Марковчина «Бывшие люди» [5] показана роль Гражданской войны в

расширении категории «чуждых». Вызывают интерес историков судьбы российского дворянства, но в основном внимание отдается событиям 1917 г. [6]. Судьбы знатных аристократических фамилий прослеживает Дуглас Смит в своей книге «Бывшие люди. Последние дни русской аристократии» [21]. Доля «бывших» в составе репрессированных изучается по регионам [1] и в составе других социальных групп, например, в составе женского социума на Урале в 1920-е – 1930-е гг. [7; 8, с. 117–121].

Цель статьи – охарактеризовать структуру категории «бывшие люди» и показать особенности формирования ее нормативно-правового статуса.

Основу источниковой базы составили нормативно-правовые акты и архивные материалы из фондов региональных архивов – Объединенного государственного архива Челябинской области, Государственного архива Пермского края, Уральского государственного архива административных органов Свердловской области. Важную роль сыграли документы делопроизводства административных органов, разного рода анкеты, отложившиеся в фондах губернских статистических бюро, особенно «Анкета для бывших офицеров и чиновников белых армий». Изучение воспоминаний позволяет реконструировать ткань повседневной жизни «бывших», отношение окружающих к ним¹. Теоретико-методологическая основа исследования – социальная история. Как история социальных структур, процессов и движений социальная история ориентирована не столько на описание, сколько на объяснение социальных условий, порождающих, ограничивающих или стимулирующих политические действия. Во второй половине XX в. вместо господства позиций экономического материализма, наблюдавшегося с 1880-х – 1890-х гг., в социальной истории утвердилась концепция социального статуса как исторической практики. Однако анализ социальной структуры по-прежнему составляет обязательный атрибут изучения социального содержания истории. В социально-исторических исследованиях важно выявить изменения политических, культурных, социальных и хозяйственных условий жизни социальной группы, показать их роль в модификации интенций, моделей социальной жизни, механизмов социального поведения.

1. Истоки появления категории «бывших»

Процессы политизации общественной жизни в условиях зарождения тоталитаризма в советском обществе привели к изменению отношения РКП (б) к социальному происхождению и социальному положению в статусной оценке личности. Декларируемый еще с 1903 г. принцип ограничения «эксплуататоров» в правах с октября 1917 г. не только получил практическое воплощение, но и стал развиваться и углубляться. Радикальные политические и социально-экономические сдвиги, направленные на установление социальной справедливости (в представлении большевистских лидеров того времени), изменили судьбы всего населения. Появилось понятие «бывшие люди», или «бывшие».

2. Структура категории «бывших»

В традиционном понимании в состав социальной группы «бывших» входили дворяне; священнослужители; монахи; офицеры белой армии; служащие и агенты полиции; жандармы; главы правящих династий; «эксплуататоры» – лица, прибегающие к наемному труду и живущие на нетрудовой доход (процент с капитала, доходы с предприятий и т. п.); частные торговцы. Такое представление в том или ином виде закрепилось, без указания на источник, в учебной литературе [3, с. 326]. Однако круг лиц, входивших в эту общественную группу, юридически не был определен. Но формально категория «бывших» создавалась в результате ряда правовых норм, вводимых декретами новой власти. Статья 2 декрета «Об уничтожении сословий и гражданских чинов», принятого 10 ноября 1917 г., отменяла всякие звания (дворянина, купца, мещанина, крестьянина и проч.), титулы (княжеские, графские и проч.) и наименования чинов (тайные, статские и проч. советники), устанавливая одно наименование – «граждане Российской Республики»². Условия жизни представителей бывших имущих классов, особенно высшей аристократии, резко изменились. Первые признаки этого были связаны уже с запретом Временного правительства переводить капиталы за границу. В дополнение к национализации законодательно декретом ВЦИК «О дарении» от 20 мая 1918 г. были запрещены дарения, передача, переуступка и другие безвозмездные предоставления имущества от собственников

¹Голицына И. Д. Воспоминания о России (1900–1932) / пер. с англ. Т. И. Голицыной, О. А. Несмеяновой: предисл. А. М. Хитрова. М.: Айрис-пресс, 2005. 224 с.

²Об уничтожении сословий и гражданских чинов: декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 10 нояб. 1917 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

иным лицам на сумму свыше десяти тысяч рублей³; жилища бежавших с белыми и брошенные жилые строения и конфисковались. Те, кто ранее владел званием, титулом, чином, то есть имел статус, который давал закрепленные законом привилегии, теперь становились «бывшими». Со временем состав этой категории расширялся. Понятно, что «бывшие» стали в будущем одним из основных ресурсов пополнения категории «врагов народа».

Уже с конца мая 1918 г. после провала попытки осуществления рабочего контроля на частных предприятиях и развертывания крупномасштабной гражданской войны «рабочим и крестьянам» и «честным трудящимся гражданам» были противопоставлены «враги народа» и «контрреволюционные силы». К «врагам народа» были отнесены бывшие генералы, помещики, банкиры, а в составе «контрреволюционных сил» назывались корниловцы, «дутовские шайки» (белоказачество), кадеты, правые эсеры, белогвардейцы. Но уже тогда наряду с понятием «офицеры-монархисты» широко использовался термин «бывшие офицеры». Появились категории «иностранные агенты» и «саботажники», а также относительно нейтральные социальные «хулиганские банды». Все они в «Обращении к населению о положении на продовольственном фронте и о борьбе с контрреволюцией» от 30 мая 1918 г. объединялись общим названием – «изменники, предатели и насильники»⁴. То есть критерием для попадания в эти группы было отношение к Советской власти, особенно ярков проявившееся в политической позиции в годы Гражданской войны.

Правовым основанием выделения названных выше категорий стало закрепленное в Конституции РСФСР 1918 г. положение о том, что основной задачей наряду с уничтожением всякой эксплуатации человека человеком является «беспощадное подавление эксплуататоров» (ст. 3). Пять пунктов ст. 65 Конституции 1918 г. – пункты «а», «б», «в», «г», «д» – определили круг лиц, лишенных избирательных прав на основе прошлого и нынешнего социального статуса человека. В него вошли лица, прибегающие к наемному труду с целью извлечения прибыли; лица, живущие на нетрудовой доход (проценты с капитала, доходы с предприятий, поступления с имущества и т. п.); частные торговцы, торговые и коммерческие посредники; монахи и духовные служители церквей и религиозных культов; служащие и агенты бывшей полиции, особого корпуса жандармов и охранных отделений; члены царствовавшего в России дома⁵. Как видим, здесь прямо не указаны дворяне, входившие в первую, четвертую и пятую категории. Декретом «О красном терроре» от 5 сентября 1918 г. «классовые враги» изолировались в концентрационные лагеря, а «лица, прикосновенные к белогвардейским организациям, заговорам, мятежам», подлежали расстрелу⁶.

В общественном сознании формировалось негативное отношение к «бывшим» как к одной из категорий «контрреволюционных сил» наряду с меньшевиками, иностранными агентами. Понятия «белые офицеры» включало в себя широкий круг лиц: от «белогвардейцев», которые ставились рядом (хотя к белогвардейцам относились не только офицеры, но и рядовые) до «бывших генералов». Сюда же относились и корниловцы, офицеры-монархисты, дутовцы как военнослужащие царской армии. Бывшие помещики, бывшие банкиры, бывшие и настоящие представители духовенства (численность которого в связи с закрытием церквей и монастырей неизменно сокращалась), «желающие вернуть свои чины» наряду с другими «бывшими» и их родственникам (подпадавшими под категорию «члены их семей») автоматически включались в категорию «лишенцев» – политических мертвецов⁷. Прошлый социальный статус постоянно указывался в специально публиковавшихся в крупных городах списках лиц, лишенных избирательных прав⁸. Хотя законодательно к «бывшим» не относили кадетов, правых (а с начала июля 1918 г. и левых) эсеров, иностранных агентов, но на практике эти категории также пересекались. Показательна в этом отношении работа А. В. Луначарского о партии эсеров⁹.

Время (прошло уже более ста лет после окончания Гражданской войны 1918–1920 гг.) и политика примирения, толерантности, проводимая с начала 1990-х гг., сгладили в менталитете современных россиян остроту восприятия этих терминов. Но потери близких, зверства «белых» и «красных»,

³Известия. 1918. 13 июня.

⁴Известия. 1918. 31 мая.

⁵Конституция (Основной Закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским Съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 г.) // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР. 1918. №51. Ст. 582.

⁶О красном терроре [Электронный ресурс]: постановление СНК РСФСР от 5 сентяб. 1918 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

⁷Округ. 1927. № 5. С. 69.

⁸Государственный архив Пермского края. Ф. Р-483. Оп. 1. Д. 16. Л. 16 об.–19, 25 об.–34 об.

⁹Луначарский А. В. Бывшие люди: Очерк партии эс-эров. М.: Госиздат, 1922. 81 с.

потери состояния, статуса, как и память поденных рабочих, батрачества об ужасных условиях прошлой трудовой жизни стали для современников тех событий, для людей, живших в 1918–1930-е гг., факторами острого противостояния. К тому же логика становления тоталитарного режима приводила к намеренному обострению указанных противоречий.

3. Роль анкетирования

Подробные сведения о прошлом социальном статусе целенаправленно собирались губернскими статистическими бюро. Была разработана специальная «Анкета для бывших офицеров и чиновников белых армий». Она заполнялась теми лицами, которые заключались в концентрационные лагеря на срок до окончания гражданской войны. В них описывался состав семьи, местонахождение членов семьи. Так в анкете штабс-капитана К. С. Ведрова (1895 года рождения), ротного командира 15-го Курганского Сибирского стрелкового полка, кавалера трех солдатских и четырех офицерских наград, указывалось, что сестры Милица и Ольга учатся на курсах в Москве, брат Николай – врач в Красной Армии, мать Аполлинария Михайлова проживает в Ташкенте¹⁰. Подпоручик полевой легкой артиллерии, младший офицер 3-го батальона 3-го Сибирского тяжелого артиллерийского дивизиона Евгений Николаевич Засыпкин (1894 года рождения) назвал мать Александру, сестер Анну и Ольгу, служащих на продовольственном пункте станции Зима¹¹. Прапорщик П. Н. Конин (1896 года рождения), помощник начальника команды пеших разведчиков у белых, указал мать Таисию Игнатьевну, служившую в Пушкинской библиотеке г. Тюмени, сестру Антонину, которая была учительницей, другую сестру Елену – еще ученицу¹² и т. п. Все эти сведения накапливались и оседали в архивах административных органов в качестве компрометирующего материала.

Анкеты для служащих советских учреждений, которые заполнялись ими в 1922–1926 гг. и сохранялись в личных делах, также включали подобные вопросы. Двадцать четвертый вопрос звучал: «Кто из вашей семьи бежал к Колчаку?», двадцать пятый: «Кто из ваших родных и знакомых бежал к Колчаку?». Так, при устройстве на работу в прокуратуру Челябинской губернии в сентябре 1922 г. Татьяна Валентиновна Дмитриева (мещанка из г. Екатеринбург, 1904 года рождения) писала, что вся ее семья («отец, мать, братья и я») бежали к Колчаку («Причина бегства мне неизвестна»)¹³.

4. Меры социальной защиты по Уголовному кодексу РСФСР 1922 г.

Сохраняя верность прежнему курсу на уничтожение эксплуатации человека человеком и построение нового общества, Советское государство по-прежнему, в соответствии с законодательством 1922 г., лишало имущие слои каких-либо прав в области политики и образования. Как и прежде, все лица, использующие наемный труд или живущие на доходы с предприятий, проценты с капитала, не имели политических прав, в том числе не обладали правом избирать и быть избранным, не могли служить (до 1925 г.) в Красной Армии. С этой точки зрения, в общественном сознании трудящихся нэпманы и нэпачки воспринимались как новые представители «бывших».

Плохо понимая сложность правовых процессов в обществе, закономерности развития права, деятели большевистской партии и Советского государства (без В. И. Ленина, который с октября 1922 г. в связи с болезнью не принимал участия в управлении) опирались в основном на свое понимание, свои представления о развитии классовой борьбы. В этих условиях право стало регулятором общественных отношений в специфически понимаемых узкоклассовых интересах.

Уголовным кодексом РСФСР 1922 г. вводился термин «меры социальной защиты», которые подразделялись на меры судебно-исправительного характера, медицинского и медико-педагогического характера. Меры социальной защиты могли применяться не только к людям, совершившим виновные деяния, но и к лицам, признанным социально опасными в силу своей преступной деятельности или связи с преступной средой. Примечательно, что подобная мера могла назначаться и без совершения лицом противоправных деяний. Достаточно было одного признания компетентными органами, что конкретное лицо «социально опасно». Представители бывших имущих классов попадали в круг действия такой формулировки.

Опасность лица обнаруживалась «совершением действий, вредных для общества, или деятельностью, свидетельствующей о серьезной угрозе общественному правопорядку» (ст. 7 УК РСФСР

¹⁰Объединенный государственный архив Челябинской области (далее ОГАЧО). Ф. Р-83. Оп. 2. Д. 25. Л. 1.

¹¹Там же. Л. 3.

¹²Там же. Л. 7.

¹³Там же. Ф. Р-83. Оп. 2. Д. 17. Л. 7 об.

1922 г.)¹⁴. Хотя в числе преступлений не указывалась принадлежность к социальной группе «бывших», но, вероятно, здесь применялся принцип аналогии, отраженный в ст. 10, гласившей, что в случае отсутствия в Уголовном Кодексе прямых указаний на отдельные виды преступлений, наказания или меры социальной защиты применяются, согласно статей Уголовного Кодекса, предусматривающих наиболее сходные по важности и роду преступления с соблюдением правил общей части сего кодекса. Хотя обычная жизнь представителей «бывших» не подпадала ни под понятия «преступление», «умышленные действия», «неосторожные действия», «приготовление к преступлению» или «покушение на преступление», определяемые соответственно ст. 6, ст. 11, ст. 12 и ст. 13, применение таких норм означало признание *de facto* степени и характера опасности в самом факте их повседневной жизни. Все действия частной жизни, будь то получение помощи, устройство на работу, связь с родственниками, проживающими за границей, приглашение на чай в посольство трактовались, согласно статье 25 УК РСФСР 1922 г., как совершенные «в интересах восстановления власти буржуазии», направленные против государства. Таким людям приписывалось «заранее обдуманное намерение, <...> хитрость». В начале 1920-х гг. основанием, достаточным для ареста по обвинению в шпионаже, были даже посылки, присылаемые родственниками из-за границы. Так, две тети Ирины Татищевой в 1921 г. были арестованы и шесть месяцев содержались в тюрьме лишь потому, что из Бессарабии от родственников им пришла посылка, на которой были написаны их имена и фамилии¹⁵.

Подобные обыденные события относили к категории «направленных против установленных рабоче-крестьянской властью основ нового правопорядка» или «признаваемым ею наиболее опасными» (ст. 27 УК РСФСР 1922 г.). Возможно, таким образом предполагалось частично решать жилищную проблему [2, 126]. Это влекло за собой поражение прав и относилось уже к виду наказания (ст. 32, п. «ж» УК РСФСР 1922 г.), которое заключалось в лишении на срок не свыше пяти лет активного и пассивного избирательного права, права занимать ответственные должности (в том числе в профсоюзных и других общественных организациях), быть заседателем в народном суде, защитником в суде, поручителем и опекуном (ст. 40, пункты «а», «б», «в»). Поражение прав в качестве дополнительного наказания предусматривалось, по ст. 42, для опороченных по суду¹⁶.

5. Высылка и ссылка

Уголовный кодекс РСФСР 1922 г. в перечне преступлений не предполагал принадлежность к социальной группе «бывших», а среди наказаний не указывались ссылка и высылка. Эти меры были введены в том же 1922 г. специальными нормативными актами. Декрет ВЦИК «Об административной высылке» от 10 августа 1922 г. причиной высылки называл необходимость «изоляции лиц, причастных к контрреволюционным выступлениям», и устанавливал такую меру, как изоляция в административном порядке в виде высылки за границу или в определенные местности РСФСР. Высылка в определенные местности РСФСР в административном порядке осуществлялась особой комиссией при НКВД: срок административной высылки не мог превышать трех лет (от 2 месяцев до трех лет). Административно высланные лишались активного и пассивного избирательного права, поступали под надзор местного органа ГПУ, определявшего место жительства высланного в районе высылки¹⁷. Следует отметить, что при обсуждении проекта этого декрета И. С. Уншлихт предлагал установить максимальный срок административной высылки в пять лет, но его предложение не было принято¹⁸.

31 октября 1922 г. был принят и введен в действие с 1 января 1923 г. Гражданский кодекс РСФСР. Гражданская правоспособность изучаемых категорий (способность иметь гражданские права и обязанности) была по-прежнему стеснена (ст. 4 ГК РСФСР 1922 г.), поскольку бывшие входили в группу граждан, ограниченных по суду в правах¹⁹.

¹⁴О введении в действие Уголовного кодекса РСФСР (вместе с Уголовным кодексом РСФСР) [Электронный ресурс]: постановление ВЦИК от 1 июля 1922 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

¹⁵Голицына И. Д. Указ. соч. С. 87, 90.

¹⁶О введении в действие Уголовного кодекса РСФСР (вместе с Уголовным кодексом РСФСР) [Электронный ресурс]: постановление ВЦИК от 1 июля 1922 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

¹⁷Об административной высылке [Электронный ресурс]: декрет ВЦИК от 10 авг. 1922 г. // Красноярское общество «Мемориал» [Сайт]. URL: <http://www.memorial.krsk.ru/dokument/USSR/220810.htm> (дата обращения: 13.06.2021).

¹⁸Записка И. С. Уншлихта И. В. Сталину с приложением проекта Постановления ВЦИК об административной высылке. 31 июля 1922 г. № 814118 // Лубянка. Сталин и ВЧК-ГПУ-ОГПУ-НКВД. Архив Сталина. Документы высших органов партийной и государственной власти. Январь 1922 – декабрь 1936 / под ред. акад. А. Н. Яковлева / сост. В. Н. Хаустов, В. П. Наумов, Н. С. Плотникова. М.: МВД, 2003. С. 41.

¹⁹О введении в действие Гражданского кодекса РСФСР (вместе с Гражданским кодексом РСФСР) [Электронный ресурс]: постановление ВЦИК от 11 нояб. 1922 (с изм. от 02.02.1923). Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

Согласно п. 1 «Инструкции по применению постановления ВЦИК об административной высылке» от 3 января 1923 г., основанием для высылки служили деятельность, прошлое и связи с преступной средой, признаваемые опасными с точки зрения охраны революционного порядка²⁰. К ним применялся второй вид административной высылки – «высылка из данной местности в определенный район РСФСР» (п. 2). Согласно п. 16 этой Инструкции, административно высланные граждане после отбытия ими половины указанного срока могли возбуждать ходатайство о досрочном возвращении к месту постоянного жительства.

Ссылкой назывался вид уголовного наказания, состоящий в удалении осужденного из места его постоянного или временного жительства с обязательным поселением в определенной местности, как правило, на периферии (в пределах государства) на срок, указанный в приговоре.

Высылкой же считалось запрещение проживания в определенных местностях (обычно столичных или крупных городах). В отличие от ссылки, высланные выбирали место работы и жительства самостоятельно, кроме местностей, проживание в которых было запрещено. Административная высылка применялась к лицам, пребывание коих в данной местности представлялась опасной из-за их деятельности, связей с преступной средой с точки зрения охраны революционного порядка²¹.

Ссылка и высылка стали распространенной «мерой социальной защиты», применяемой к «бывшим людям», которые широко подпадали под категорию «лица, признанные судом по своей преступной деятельности или по связи с преступной средой данной местности социально-опасными» и могли быть лишены по приговору суда права пребывания в определенных местностях на срок, не более 3 лет. Местами ссылки и высылки стали в основном отдаленные периферийные районы – Урал, Сибирь, Север, Средняя Азия, Казахстан.

Такие административные меры, как ссылка и высылку, нельзя было назвать лишением свободы, поскольку ссылные и высланные не находились в специально установленных «местах лишения свободы», то есть в «исправительно-трудовых домах» (как назывались тогда тюрьмы), «трудовых сельскохозяйственных и ремесленных колониях» или «переходных исправительных домах» (см ст. 34 УК РСФСР 1922 г.). Но в то же время эти меры содержали элементы лишения свободы, поскольку во время ведения следствия люди содержались в тюрьмах, во время следования по этапу к ним применялись унижительные процедуры. В том числе они содержались в тюрьмах на последнем этапе этапирования.

«Удаление из определенной местности» относилось не к наказаниям, но к «другим мерам социальной защиты» (см. ст. 46 п. «г» УК РСФСР 1922 г.) и применялось вкуче с «воспрещением занимать ту или иную должность или заниматься той или иной деятельностью или промыслом» (ст. 46 п. «в» УК РСФСР 1922 г.). Это были две самых мягких меры из четырех видов мер социальной защиты в сравнении с применяемыми по п. «а» этой же статьи «помещением в учреждение для умственно или морально дефективных» или «принудительным лечением» (по п. «б» ст. 46 УК РСФСР 1922 г.).

6. Вытеснение чуждых

С начала 1920-х гг. из-за нехватки квалифицированных кадров значительная часть «бывших» (белых офицеров, дворян, бывших чиновников, помещиков и др.) и их дети работали в структуре государственных и даже партийных органов. Так, дочь личного дворянина, чиновника Почтово-телеграфного ведомства в Москве, по окончании Гражданской войны командированного в Челябинскую народную связь, Серафима Александровна Акимова (1905 года рождения) работала в народной связи, в миссии «АРА» в 1922 г. конторщицей, а с февраля 1923 г. – регистратором в прокуратуре Челябинского округа по 1926 г.²² С середины 1920-х гг. началась негласная чистка партийного и государственного аппарата от чуждых элементов. К примеру, дочь золотопромышленника Елена Афанасьевна Америкова (1886 года рождения), член партии большевиков с июля 1917 г., в ноябре 1924 г. была исключена из РКП(б) безоговорочно, как «неустойчивая и чуждая пролетариату по своей идеологии». Никакие ее заслуги (учительство в школе Кусинского завода, депутатство в Совете, работа в должности председателя партийной ячейки от представителей народного образования, рабо-

²⁰Инструкция по применению постановления Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета об административной высылке [Электронный ресурс]: Постановление НКВД РСФСР от 3 янв. 1923 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

²¹Инструкция по применению постановления Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета об административной высылке [Электронный ресурс]: Постановление НКВД РСФСР от 3 янв. 1923 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

²² ОГАЧО. Ф. Р-1. Оп. 2. Д. 5. Л. 35.

та в 1920–1921 гг. на разных должностях в Златоустовском городском комитете РКП(б), инспекторство в 1924 г. в подотделе охраны материнства и младенчества при Челябинском отделе социального воспитания, выступления с лекциями и докладами, подготовка статей для публикаций в газетах и т. п.) не были учтены [4, с. 122–125]. На различных финансовых должностях и в торговле работал в Перми бывший в 1906–1916 гг. пермским городским головой купец II-ой гильдии, надворный советник, кадет, затем монархист П. А. Рябинин. Он эвакуировался из Перми с отступавшими белыми войсками, но потом вернулся. Его судьба, как и его семьи, теряется после 1930 г. [23].

В середине 1930-х гг. «бывшие», как правило, попадают под маховик репрессий. Их судьбы в регионах в это время требуют дальнейшего изучения. Приведем лишь один пример. Дочь золотопромышленника Валентина Даниловна Антоненко (в замужестве Антоненко-Жук), которая работала заведующей гостиницей в «городке чекистов» в Свердловске, в 1937 г. в связи с гостевой поездкой (в 1929 г. в г. Харбин) была обвинена в шпионаже и репрессирована. Характерно, что вместо подписи на протоколах допросов В. Д. Антоненко ставила слово «Ложь»²³.

Инструкция о выборах в Советы от 28 сентября 1926 г. расширила круг лишенных избирательных прав, официально включив в него «бывших офицеров и чиновников белых армий, а также руководителей контрреволюционных банд»²⁴. С 1 января 1927 г. был введен в действие Уголовный Кодекс РСФСР, принятый 1 июня 1926 г. В первой половине 1930-х гг. ближе к середине широко практиковалась высылка не в связи с каким-то конкретным преступлением, а «в порядке очистки местности» (столиц или промышленных центров). Высланные брались органами ГПУ на учет и под наблюдение с еженедельной регистрацией высланного. По прибытии каждому выдавалось удостоверение личности с указанием, откуда выслан для проживания, в какой район и на какой срок. В случае, если его высылали «с минусом» (см. п. 2 а), у высланного отбирались все документы, взамен которых выдавалось удостоверение, с указанием, откуда выслан и на какой срок, служившее ему видом на жительство. По прибытии на место назначения высланный поступал на учет в отдел распределения рабочей силы на общих основаниях²⁵. Так в 1935 г. в Ленинграде была проведена высылка почти 11 тысяч представителей «бывших» [2, с. 118].

Заключение

Социальная группа «бывших людей», состав которой юридически не фиксировался, имела аморфный характер. Первоначально ее основу составляли люди, имевшие до октября 1917 г. звание, титул или чин, дающие им и членам их семей привилегированный статус. Декреты о переделе собственности в условиях победы «красных» в Гражданской войне превращали представителей бывших имущих классов в маргинальную группу. Состав «бывших» тесно пересекался с составом «чуждых», «врагов народа». Постепенно с конца 1920-х гг. отношение к категориям «бывших» и «врагов народа» стало сближаться, социализировавшиеся «бывшие» активно вытеснялись из партийных, государственных и прочих структур; их социальное происхождение в середине 1930-х гг. стало основанием для репрессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В. А. Механизм массовых репрессий в Советской России в конце 20-40-х гг.: На материалах Северо-Запада РСФСР: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 1998. 39 с.
2. Иванов В. А. Операция «Бывшие люди» в Ленинграде (февраль – март 1935 г.) // Новый часовой : Русский военно-исторический журнал. 1998. № 6–7. С. 118–131.
3. История Урала с древнейших времен до наших дней: Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений / колл. авторов под общей ред. И. С. Огоновской, Н. Н. Попова. Екатеринбург : Сократ, 2004. 496 с.
4. Калинин Е. А. Люди и судьбы // Архивное дело в Челябинской области: Информационный вестник. Ч. II (V) / гл. ред. А. П. Финадеев. Челябинск : Издательский дом Обухова, 1998. С. 122–125.
5. Марковчин В. В. «Бывшие люди»: монография. Курск : Юго-Западный гос. ун-т, 2013. 345 с.
6. Минжуренко А. В. Финал и эпилог: Исчезновение российского дворянства. Правовые расследования РАПСИ [Электронный ресурс] // РАПСИ: Российское агентство правовой и судебной информации: [Сайт].

²³Уральский государственный архив административных органов Свердловской области. Ф. Р-1. Оп. 2. Д. 17899. Т. 1. Л. 1, 5об, 24.

²⁴Об утверждении Инструкции о выборах в Советы [Электронный ресурс]: постановление Президиума ЦИК СССР от 28 сент. 1926 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

²⁵Докладная записка Г. Г. Ягоды и А. Я. Вышинского И. В. Сталину с приложением проекта циркулярного распоряжения об использовании на работе лиц, сосланных или высланных в административном порядке. 31 мая 1935 г. // Лубянка. Сталин и ВЧК-ГПУ-ОГПУ-НКВД. С. 673.

[2018]. URL: http://rapsinews.ru/incident_publication/20181127/291671983.html (дата обращения: 12.06.2021).

7. Мирошниченко М. И. Социальный портрет репрессированных женщин 1928–1933 гг. (на материалах Урала) // Наука ЮУрГУ : материалы 65-й науч. конф. : секции соц.-гум. наук. Т. 1. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2011. С. 55–58.

8. Мирошниченко М. И. Женщины на Урале в 1920–1935 гг. монография Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2013. 269 с.

9. Родин Ф.В. Развитие генеалогии на Среднем Урале в 1990-е годы // Известия русского генеалогического общества / гл. ред. В.Х. Рыхляков. Вып. 11. СПб. : Российская национальная библиотека, Русское генеалогическое общество, 2000. С. 55–61.

10. Смирнова Т. М. «Экспроприация экспроприаторов» в Советской России // Источниковедение XX столетия. Тезисы докладов и сообщений науч. конф. Москва, 28–30 янв. 1993 г. / отв. ред. В. А. Муравьев. М. : РГГУ, 1993. С. 119–120.

11. Смирнова Т. М. Политика ликвидации эксплуататорских классов в Советской России и ее последствия. 1917–1920 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1995. 26 с.

12. Смирнова Т. М. «Бывшие». Штрихи к социальной политике советской власти // Отечественная история. 2000. № 2. С. 37–48.

13. Смирнова Т. М. Социальный портрет «бывших» в Советской России 1917–1920 годов (По материалам регистрации «лиц бывшего буржуазного и чиновного состояния» осенью 1919 г. в Москве и Петрограде) // Социальная история. Ежегодник. 2000. М. : РОССПЭН, 2000. С. 87–126.

14. Смирнова Т. М. «Бывших» в условиях НЭПа (По материалам Москвы и Московской области) // НЭП и становление гражданского общества в России: 1920-е годы и современность (Материалы Всерос. науч. конф., Славянск-на-Кубани, 17–20 октяб. 2001 г.). Краснодар : КГУ, 2001. С. 156–159.

15. Смирнова Т. М. «Бывшие люди» Советской России: Стратегии выживания и пути интеграции, 1917–1936 гг. М. : Мир истории, 2003. 296 с.

16. Смирнова Т. М. «В происхождении своем никто не повинен...»: проблемы интеграции детей «социально чуждых элементов» в постреволюционное российское общество (1917–1936 гг.) // Отечественная история. 2003. № 4. С. 28–42.

17. Смирнова Т. М. «Бывшие люди» в социальной структуре и повседневной жизни советского общества (1917–1936 гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2010. 45 с.

18. Смирнова Т. М. «Бывшие люди» – социальная категория или элемент идеологической риторики: К вопросу о социальной стигматизации послереволюционной России // Российская государственность: опыт 1150-летней истории : Материалы Международ. науч. конф. (Москва, 4–5 декабря 2012 г.). М. : Институт российской истории РАН, 2013. С. 396–407.

19. Смирнова Т. М. «Бывшие люди» в послереволюционной России: Основные итоги, проблемы и перспективы изучения // Великая российская революция, 1917: сто лет изучения : материалы Международ. науч. конф. (Москва, 9–11 октяб. 2017 г.) / отв. ред. Ю. А. Петров. М. : ИРИ РАН, 2017. С. 502–508.

20. Смирнова Т. М. «Бывшие люди» России в 1917–1922 гг.: проблемы историографии, источников и методов исследования // Россия в годы Гражданской войны, 1917–1922 гг. : очерки истории и историографии / отв. ред. Д. Б. Павлов. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2018. С. 263–291.

21. Смит Д. Бывшие люди: Последние дни русской аристократии / пер. с англ. Н. П. Соколова. М. : Новое литературное обозрение, 2018. 392 с.

22. Татищевы [Электронный ресурс] // Генеалогическая база знаний: персоны, фамилия, хроники: [Сайт]. [2007]. URL: <https://baza.vgd.ru/1/38846/> (дата обращения: 12.06.2021).

23. Шумилов Е. Н. Рябинин Павел Александрович [Электронный ресурс] // Пермский край. Универсальная электронная энциклопедия. URL: <http://enc.permculture.ru/showObject.do?object=1803927524>: [Сайт]. [2008]. (дата обращения: 12.06.2021).

M. I. Miroshnichenko (Chelyabinsk, Russia)

V. A. Zhuravleva (Zlatoust, Russia)

«FORMER PEOPLE»: STRUCTURE AND FEATURES OF REGULATORY AND LEGAL STATUS

Abstract. The article analyzes the social status, composition and dynamics of the structure of a new social group called «former people», which appeared since 1918. It is shown that the origins of its appearance were the provisions of the decree «On the destruction of estates and civil ranks», adopted on November 10, 1917, and the Constitution of the RSFSR in 1918. The core of the social group of the «former» was originally made up of people deprived of their rank, title or rank, giving them and their family members a privileged status. Comparison of the categories of persons deprived of voting rights, «former people» and «enemies of the people» shows that their composition mostly overlaps. It is concluded that the structure of the social group «former» was amorphous. Depending on the change in the political

situation, it included those social strata whose political position was opposite to the policy of the Soviets. Decrees on the redistribution of property in the conditions of the «Reds'» victory in the Civil War turned representatives of the former possessing classes (hence the name «former») into a marginal group. There was revealed the role of the Criminal Code of 1922, the Civil Code of 1922 and the Criminal Code of 1926 in the regulation of the situation for the «former» group. The measures of social protection applied in the Soviet state (exile, expulsion) were also considered. Gradually, in the public consciousness, the categories of «former» and «enemies of the people» began to converge. The change in the political situation led to the increase of repressions against the «former», while the personal loyalty of individual people who did not adhere to the Bolsheviks until October 1917 was not taken into account.

Keywords: «former people», nobles, tsarist officials, white cossacks, white officers, legal status.

REFERENCES

- Ivanov V. A. Mekhanizm massovykh repressii v Sovetskoi Rossii v kontse 20-40-kh gg.: Na materialakh Severo-Zapada RSFSR: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk, Saint-Petersburg, 1998, 39 p.
- Ivanov V. A. Operatsiya «Byvshie lyudi» v Leningrade (fevral' – mart 1935 g.), *Novyi chasovoi : Russkii voenno-istoricheskii zhurnal* [Russian Miniatory History Journal], 1998, no. 6–7, pp. 118–131.
- Istoriya Urals s drevneishikh vremen do nashikh dnei: Uchebnik dlya 10-11 klassov obshcheobrazovatel'-nykh uchrezhdenii / koll. avtorov pod obshchei red. I. S. Ogonovskoi, N. N. Popova, Ekaterinburg, Sokrat, 2004, 496 p.
- Kalinkina E. A. Lyudi i sud'by, Arkhivnoe delo v Chelyabinskoi oblasti: Informatsionnyi vestnik. Ch. II (V) / gl. red. A. P. Finadeev, Chelyabinsk, Izdatel'skii dom Obukhova, 1998, pp. 122–125.
- Markovchin V. V. «Byvshie lyudi»: monografiya, Kursk, Yugo-Zapadnyi gos. un-t, 2013, 345 p.
- Minzhurenko A. V. Final i epilog: Ischeznoenie rossiiskogo dvoryanstva. Pravovye rassledovaniya RAPSII [Elektronnyi resurs], RAPSII: Rossiiskoe agentstvo pravovoi i sudebnoi informatsii: [Sait]. [2018]. URL: http://rapsinews.ru/incident_publication/20181127/291671983.html (date of access: 12 June 2021).
- Miroshnichenko M. I. Sotsial'nyi portret repressirovannykh zhenshchin 1928–1933 gg. (na materialakh Urals), Nauka YuUrGU : materialy 65-i nauch. konf. : seksii sots.-gum. nauk. T. 1. Chelyabinsk, Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2011, pp. 55–58.
- Miroshnichenko M. I. Zhenshchiny na Urals v 1920–1935 gg. monografiya, Chelyabinsk, Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2013, 269 p.
- Rodin F. V. Razvitiye genealogii na Srednem Urals v 1990-e gody, *Izvestiya russkogo genealogicheskogo obshchestva* / gl. red. V. Kh. Rykhlyakov, vol. 11, Saint Petersburg, Rossiiskaya natsional'naya biblioteka, Russkoe genealogicheskoe obshchestvo, 2000, pp. 55–61.
- Smirnova T. M. «Ekspropriatsiya ekspropriatorov» v Sovetskoi Rossii, *Istochnikovedenie XX sto-letiya. Tezisy dokladov i soobshchenii nauch. konf. Moskva, 28–30 yanv. 1993 g.* / otv. red. V. A. Murav'ev, Moscow, RGGU, 1993, pp. 119–120.
- Smirnova T. M. Politika likvidatsii eksploatatorskikh klassov v Sovetskoi Rossii i ee posled-stviya. 1917–1920 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk, Moscow, 1995, 26 p.
- Smirnova T. M. «Byvshie». Shtrikhi k sotsial'noi politike sovetskoi vlasti, *Otechestvennaya istoriya*, 2000, no. 2, pp. 37–48.
- Smirnova T. M. Sotsial'nyi portret «byvshikh» v Sovetskoi Rossii 1917–1920 godov (Po materialam registratsii «lits byvshego burzhuaznogo i chinovnogo sostoyaniya» osen'yu 1919 g. v Moskve i Petrograde), *Sotsial'naya istoriya. Ezhegodnik*, 2000, Moscow, ROSSPEN, 2000, pp. 87–126.
- Smirnova T. M. «Byvshikh» v usloviyakh NEPa (Po materialam Moskvy i Moskovskoi oblasti), *NEP i stanovlenie grazhdanskogo obshchestva v Rossii: 1920-e gody i sovremennost'* (Materialy Vseros. nauch. konf., Slaviansk-na-Kubani, 17–20 oktyab. 2001 g.), Krasnodar, KGU, 2001, pp. 156–159.
- Smirnova T. M. «Byvshie lyudi» Sovetskoi Rossii: Strategii vyzhivaniya i puti integratsii, 1917–1936 gg., Moscow, Mir istorii, 2003, 296 p.
- Smirnova T. M. «V proiskhozhdenii svoem nikto ne povinen...»: problemy integratsii detei «sotsi-al'no chuzhdykh elementov» v postrevolyutsionnoe rossiiskoe obshchestvo (1917–1936 gg.), *Otechestvennaya istoriya*, 2003, no. 4, pp. 28–42.
- Smirnova T. M. «Byvshie lyudi» v sotsial'noi strukture i povsednevnoi zhizni sovetskogo obshchestva (1917–1936 gg.): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk, Moscow, 2010, 45 p.
- Smirnova T. M. «Byvshie lyudi» – sotsial'naya kategoriya ili element ideologicheskoi ritoriki: K voprosu o sotsial'noi stigmatizatsii poslerevolutsionnoi Rossii, *Rossiiskaya gosudarstvennost': opyt 1150-letnei istorii : Materialy Mezhdunarod. nauch. konf. (Moskva, 4–5 dekabrya 2012 g.)*, Moscow, Institut rossiiskoi istorii RAN, 2013, pp. 396–407.
- Smirnova T. M. «Byvshie lyudi» v poslerevolutsionnoi Rossii: Osnovnye itogi, problemy i per-spektivy izucheniya, *Velikaya rossiiskaya revolyutsiya, 1917: sto let izucheniya : materialy Mezhdunarod. nauch. konf. (Moskva, 9–11 oktyab. 2017 g.)* / otv. red. Yu. A. Petrov, Moscow, IRI RAN, 2017, pp. 502–508.
- Smirnova T. M. «Byvshie lyudi» Rossii v 1917–1922 gg.: problemy istoriografii, istochnikov i me-todov issledovaniya // *Rossiya v gody Grazhdanskoi voiny, 1917–1922 gg. : ocherki istorii i istoriografii* / otv. red. D. B. Pavlov, Moscow, Saint Petersburg, Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018, pp. 263–291.

21. Smit D. Byvshie lyudi: Poslednie dni russkoi aristokratii / per. s angl. N. P. Sokolova, Moscow, Novoe literaturnoe. obozrenie, 2018, 392 p.
22. Tatishchevy [Elektronnyi resurs], Genealogicheskaya baza znani: osoby, familiya, khroniki: [Sait]. [2007], URL: <https://baza.vgd.ru/1/38846/> (date of access: 12 June 2021).
23. Shumilov E. N. Ryabinin Pavel Aleksandrovich [Elektronnyi resurs], Permskii krai. Universal'-naya elektronnyaya entsiklopediya, URL: <http://enc.permculture.ru/showObject.do?object=1803927524>: [Sait]. [2008] (date of access: 12 June 2021).
-

Мирошниченко М. И., Журавлева В. А. «Бывшие люди»: структура и особенности нормативно-правового статуса // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 27–36.

Miroshnichenko M. I., Zhuravleva V. A. «Former People»: Structure and Features of the Regulatory and Legal Status, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 27–36.

Дата поступления статьи – 23.08.2021; 1,08 печ. л.

Сведения об авторах

Мирошниченко Мария Ильинична – доцент, доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории Института медиа и социально-гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет», Челябинск, Россия; mmi74@yandex.ru.

Журавлева Вера Анатольевна – доцент, доктор исторических наук, профессор кафедры социально-правовых и гуманитарных наук, филиал Южно-Уральского государственного университета (Златоуст, Россия); zhuravlvera@yandex.ru.

Authors:

Mariya I. Miroshnichenko, Associate Professor, Ph.D. in History, Professor, Department of Russian and foreign history, Institute of Media and Social Sciences and Humanities, South Ural State University (SUSU), Chelyabinsk, Russia; mmi74@yandex.ru.

Vera A. Zhuravleva Associate Professor, Ph.D. in History, Professor, Department of Socio-Legal Sciences and Humanities, The branch of South Ural State University (SUSU), Zlatoust, Russia; zhuravlvera@yandex.ru.

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация. В статье в рамках когнитивного подхода исследуется проблема моделирования семантики фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом 'порицать'. Материалом для анализа послужили данные направленной выборки из немецких толковых, фразеологических и этимологических словарей. Теоретическую базу исследования сформировали взгляды российских и зарубежных лингвистов, занимающихся особенностями когнитивной метафоры как средства формирования значений ФЕ. Цель работы – изучить значение ФЕ как знаков вторичной номинации / средств категоризации и выявить особенности моделирования семантической структуры при метафорическом наименовании процесса «порицать». Научная новизна результатов исследования заключается в выявлении специфики процессов фразеологизации глагольных сочетаний, основывающихся на аналогии как специфическом когнитивном механизме. В статье предложено описание наиболее продуктивных способов и приемов метафорической категоризации, основанной на совмещении в сознании субъекта двух образов конкретных ситуаций. Предложена интерпретация частотных когнитивных моделей, используемых для обозначения видов «порицания» с разной отрицательной оценкой стереотипных ситуаций. Утверждается, что когнитивная модель раскрывает соотношение ФЕ со свободными словосочетаниями, мотивирующими значение фразеологизма. Таким образом, новая номинация дает возможность означивать один и тот же фрагмент действительности или ситуации альтернативными языковыми средствами. В таком случае процесс фразеологической номинации представляет собой использование конкретных структур знания о деятельности человека в окружающем мире и о взаимоотношениях между людьми. Целостный характер исследования обеспечивается интегрированием таких методов, как: когнитивный, системно-структурный, формально-логический и метод интерпретации. Практическая новизна исследования определяется возможностью использования отобранного языкового материала в процессе изучения языков, поскольку когнитивные модели, на которых основана семантика ФЕ, обладают национальной специфичностью, выявляют значимые для носителя языка, в нашем случае – немецкого, концептуальные сценарии.

Ключевые слова: когнитивно-семантическое моделирование, модель, фразеологические единицы, концептуальное значение 'порицать', метафора.

Введение

В зарубежной и отечественной лингвистике накоплен уже достаточно богатый опыт по исследованию метафорической семантики фразеологических единиц и фразеологических моделей мира на материале разных национальных языков.

Теоретическую и методологическую базу настоящего исследования составили труды российских и зарубежных ученых, в которых рассмотрены отдельные аспекты данной проблемы [см., например, 4, с. 392]. Актуальность данной работы определяется необходимостью изучения проблемы семантики ФЕ в рамках когнитивной лингвистики, методология которой позволяет изучать, как языковые знания субъекта оказывают влияние на его поведение и активную деятельность. Объектом настоящего исследования послужили фразеологические единицы с концептуальным значением «порицать», функционирующие в лексико-фразеологической системе немецкого языка. Для достижения поставленной цели нужно установить основные продуктивные когнитивно-семантические модели по признаку ведущего коннотативного компонента значения фразеологической единицы, используя следующие научные методы: когнитивный, системно-структурный, диалектический, формально-логический методы, метод сплошной выборки, компонентный анализ и другие.

В специальной литературе особое внимание большинства лингвистов привлекают лингвокогнитивные и лингвокультурные проблемы исследования семантики фразеологизмов [7, с. 16]. На наш взгляд, пристальное внимание ученых объясняется тем, что благодаря когнитивному методу языковые знаки изучаются во взаимосвязи с когнитивными процессами – мышление, память, восприятие [2; 5, с. 9]. Здесь рассмотрению подвергаются языковые единицы и явления в синтезе с человеческим разумом и процессами его познания [3, с. 13; 9, с. 107]. Поэтому когнитивные изыскания сконцентрированы на изучении элементов ментальной информации – концептов и концептосфер. Данный факт позволяет исследователям раскрыть взаимодействие концептов с ценностями лингвокультуры, с ментальным пространством и возможностями когнитивного моделирования языковых единиц.

1. Когнитивное моделирование семантики в современной лингвистике

Концепции когнитивного моделирования семантики в современной лингвистике, тесно связанные с процессами познания и речемыслительной деятельности, подробно изложены в трудах Р. Лангакера [13], уточнены и получают дальнейшее развитие в трудах российских когнитологов [2; 3; 10; 11]. Следуя основным теоретическим положениям о когнитивном моделировании семантики ФЕ, авторы настоящего исследования намерены изучить механизмы порождения и хранения знаний человека о событиях, происходящих в окружающем мире.

В соответствии с концепцией Э. Рош были выделены три основных уровня категоризации знаний: суперординатный, базовый и субординатный [14]. Каждый уровень особым образом связан с функционированием разных форм существования языка. В повседневной деятельности обыденное сознание носителя языка оперирует в большей степени базовым уровнем, который не требует специальных знаний об объектах. На этом уровне категориальная семантика фразеологических единиц выполняет преимущественно экспрессивную функцию, обусловленную социальными, психологическими и эмоционально-групповыми потребностями носителей языка [11, с. 455]. При этом проблемой становится определение полного значения ФЕ.

В рамках настоящей статьи используются понятия «когнитивная модель» и «образная схема» [4], которые позволяют интерпретировать часть опыта человека на уровнях восприятия, образности и структуры событий. Феномен когнитивной модели является довольно многомерным и понимается учеными как основной механизм обработки и хранения информации об окружающей действительности, как разновидность ментальных, идеализированных моделей и ментальных пространств [4]. Когнитивная модель в нашей работе определяется традиционно, как фрейм-схема, отображающая глубинную семантику фразеологических единиц, и применяется для анализа оборотов с концептуальным значением «порицать». Языковым материалом статьи послужили немецкие ФЕ, отобранные методом сплошной выборки из оригинальных словарных статей немецких и немецко-русских словарей.

Теоретико-аналитический обзор публикаций по проблемам моделирования когнитивных метафор как способа познания и концептуализации мира показал, что существуют разные подходы, базирующиеся на постулатах лингвокогнитологии, лингвистической семантики и продолжающие традиции семантической дериватологии [8, с. 28].

При изучении семантики глагольных ФЕ с отрицательной коннотацией нами были выявлено несколько когнитивно-метафорических моделей. Рассмотрим их подробно.

2. Категориально-метафорическое моделирование немецких ФЕ с общим значением «порицать»

Анализ дефиниций показал, что в национальном языковом пространстве существуют разные способы познания, категоризации и фиксации знаний. Отмечено, что фразеологические единицы как когнитивно-семантические модели метафорически маркированы и имеют фиксированную мотивационно-структурную последовательность компонентов [6, с. 46]. Выделенные модели отражают различные фоновые знания и ситуации общения, исходя из конкретного прошлого опыта человека.

Рассмотрим сначала когнитивно-фразеологические модели, где инвариантное значение фразеологизма варьируется в семантических вариантах, актуализируя дифференциальные семы 'порицать' путем использования метафоризации¹.

1. Фразеологизм с значением «чистить, мыть» эксплицируется в когнитивно-семантической модели визуально-наглядного восприятия типичной ситуации чистки, мойки ч.-л. Например, фразеологизмы: *jm. den Kopf waschen*², *jn. mit scharfer Lauge waschen, einen mit scharfer Lauge taufen, jm. die Kolbe lausen*³, *jn. von der Kanzel auswaschen, jm. den Bart putzen*⁴, *einem den Pelz waschen*⁵ и другие ФЕ, наполняющие данную модель, образно мотивированы и переосмыслены, так как опорно-смысловое значение фразеологизма ориентируется на внешнее сходство колбы или баллона с головой.

2. Другая когнитивно-семантическая модель – «стукнуть кого-либо по голове». Когнитивным ориентиром в типовой ситуации общения выступает верхняя часть какого-либо объекта, предмета – крыша, крышка, котелок, шляпа: *jm. eins auf den Kopf geben, jm. eins auf das Dach geben*⁶, *jm. eins auf den Deckel geben, jm. eins auf den Dez geben, jm. eins auf den Hut geben*⁷.

¹ Состав фразеологизмов, здесь и далее, зафиксирован в словарях: Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Band 1 (Aal bis mau), Herder, Freiburg, 1973. Band 2 (Maul bis zwölf) 1973 Herder, Freiburg 1973.

² Röhrich L. I. S. 526.

³ Там же. S. 578.

⁴ Там же. S. 525.

⁵ Röhrich L. II. S. 714.

⁶ Röhrich L. I. S. 525.

⁷ Klappenbach R., Steinitz W. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Akademie-Verlag 1974-1976. Bd. 1-5.

Фразеологизмы данной модели строятся на образном представлении внешнего сходства котелка, шляпы, крыши, колпака с головой как вместительным мозгом (*Sitz des Gehirns*). Можно отметить продуктивность данной структурно-семантической модели, особенно по линии наполнения ее фразеологическими единицами с компонентом *Kopf*. Для таких фразеологизмов характерен ярко выраженный семантический сдвиг в сторону функционального признака, что объясняется семантикой слова *Kopf* как соматизма, что обусловлено, в свою очередь, особенностями денотата.

В процессе познания действительности мотивационная база модели расширяется и пополняется новыми инновационными средствами языка.

3. Следующая модель с мотивационной базой «читать мораль, нотацию» выражает когнитивное значение назидательного порицания – «пробирать, отчитывать кого-л.», ассоциируемого с моральным нравоучением. Когнитивными опорами данной модели выступают оценочные маркеры (*Lektion, Kapitel, Leviten, Epistel, Text, Privatmesse*) *jm. eine Lektion lesen, jm. die Kapitel lesen, jm. die Leviten lesen*⁸. См. также: *jm. die Epistel lesen, jm. den Text lesen, jm. eine Privatmesse lesen*⁹. Сюда относится группа фразеологических единиц, образующихся по грамматической модели (сущ. в дательном падеже + определенный / неопределенный артикль + сущ. в винительном падеже + глагол), допускающие замену глагольного компонента в синтаксической структуре: *jm. eine Lektion erteilen (geben, halten), jm. eine Moralpredigt (Gardinenpredigt, Standpauke) halten*.

Фразеологизмы данной модели «читать кому-л. лекцию» строятся на образном представлении идеи о назидательном высказывании или морали. Так, внутренняя форма фразеологизма *jm. eine Lektion lesen* эксплицирует переосмысленное значение «сделать строгий выговор, строгое внушение кому-либо, отчитать кого-л.». При сопоставлении семантически переосмысленного фразеологического значения с логико-предметным содержанием исходного омонимического свободного словосочетания «читать лекцию» отмечается то, что фразеологизм обладает образно-мотивированным значением. Значение свободного синтаксического словосочетания *читать кому-л. лекцию*, как можно предположить, непосредственно связывается с идеей назидательного высказывания или морали. В основе переосмысления фразеологизма лежит пресуппозиция или фоновые знания о действиях, производимых в определенных ситуациях, о действии «читать лекцию». Такой мотивирующий подтекст, извлекаемый из пресуппозиции, расширяет смысловую базу фразеологизма, и данная языковая единица актуализирует свое потенциальное значение *jn. Zurechtweisen* – «взяться за кого-л'». Фразеологические ряды рассмотренной когнитивной модели образуются по ассоциации нравоучения с длинной лекцией, текстом, проповедью и т. п.

4. Модель «сделать кого-л. / что-л. из кого-л./чего-л.» представлена образно-мотивированным значением действия отрицательной физической направленности на объект: *jn. zur Schnecke machen* («сделать из кого-л. черепаху»¹⁰), *jn. zur Sau machen* «сделать из кого-л. свинью», *jn. zu Mus zerdrücken* («сделать из кого-л. кисель, мусс»). В фразеологизме *jn. zur Schnecke machen* метафорический перенос происходит по линии когнитивного компонента *die Schnecke*. В основе фразеологизма лежит представление о таком состоянии объекта, который при наступлении определенных условий, способен передвигаться или как черепаха, или как улитка. Такое совмещенное видение двух картин – ползущей черепахи и медленно передвигающегося объекта – свидетельствует об образности фразеологизма, которая отчетливо осознается с семантикой производящей основы.

5. Общее когнитивно-семантическое значение модели с компонентом *клеши, ножницы* – «взять кого-л. в клещи / ножницы» – варьируется в следующих фразеологизмах: *jn. in die Schere nehmen*¹¹, *jn. in die Mache nehmen*, *jn. in die Zange nehmen*¹² и др. Например, когнитивно-метафорическое значение фразеологизма *jn. in die Zange nehmen* строится на образном представлении о щипцах или клещах. Данное выражение возникло в области кузнечного дела, когда кузнец при обработке раскаленного куска железа крепко держит его щипцами. Значение ФЕ извлекается из экстралингвистической пресуппозиции, которая создает богатый мотивирующий подтекст.

6. ФЕ *jn. durch die Bank ziehen*¹³, *jn. durch den Hechel ziehen*¹⁴, *jn. durch die Mangel ziehen, jn. durch den Wolf drehen*, наполняющие когнитивно-семантическую модель «протащить кого-л. через что-л.», характеризуются общностью образа «инструмент действия, направленный на качественное изменение объекта»: *die Bank* «станок», *der Hechel* «чесалка для льна», *die Mangel* «каток для глажения белья», *der Wolf* «мясорубка» и т. д.). В результате метафорического переноса потенциальная

⁸ Röhrich, I. S. 585. Bd. 2, S. 1074.

⁹ Там же. S. 597.

¹⁰ Röhrich. II. S. 869-870.

¹¹ Там же, S. 1170.

¹² Там же. S. 1171.

¹³ Röhrich. I. S. 96.

¹⁴ Röhrich. II. S. 617.

сема «чистки», ассоциируясь с подобным процессом при порицании, становится ведущей в семантике устойчивого комплекса и придает ему коннотативное значение «отрицательной оценки».

Можно предположить, что данная семантическая модель обладает открытостью и активностью. Фразеологизмы индивидуально наполняют и конкретизируют инвариант синонимического ряда.

7. Модель с мотивационной базой «схватить кого-л. за что-л.» обнаруживается в следующих фразеологизмах: *jn. beim / am Kanthacken nehmen / packen / kriegen, jn. beim Kragen packen, jn. den Kragen rausmachen*¹⁵, *jn. bei Krips / Genick / Rockkragen nehmen, jn. beim Schlafittchen kriegen / nehmen / packen / halten / fassen*¹⁶, *jn. an die Propeller kriegen/packen*¹⁷ – «держать кого-л. в ежовых рукавицах». Например, высказывание *jn. beim Kanthacken nehmen* («намять / намылить / начесать холку; накрутить хвост кому-л.») пришло в разговорный язык из морской терминологии: *Der Kanthacken* – это железный крюк / багор, которым при загрузке кораблей захватываются бочки и ящики, поднимаются и ставятся на ребро. Ассоциируясь с аналогичным процессом при порицании «схватить кого-л. за воротник, за шкурку», словосочетание в результате метафорического переноса акцентирует значение «jn. zurechtweisen», которое закрепляется в сигнификате концептуального значения фразеологизма.

Фразеологизмы, наполняющие данную модель, характеризуются тождественностью образа, близостью синтаксической структуры и открытостью.

8. Восьмую структурно-семантическую модель с мотивационной базой «вытряхнуть кого-л. из чего-л.» формируют фразеологизмы *jn. aus dem Anzug schütteln, jn. aus den Lumpen schütteln*¹⁸. Например, сема отрицательной оценки создается в фразеологизме *jn. aus den Lumpen schütteln* («вытрясти, вытряхнуть из лохмотьев, тряпья») в результате метафорического переноса компонентов свободного синтаксического словосочетания. Данная когнитивно-семантическая схема, детерминируемая фигуральным значением переменного синтаксического словосочетания, переориентирует семантику фразеологизма, вследствие чего фразеологизм *jn. aus den Lumpen schütteln* приобретает значение «задать жару кому-л.».

9. Фразеологическую модель «устроить кому-л. взбучку» с компонентами *Hölle, Tanz Kragen, Möbel, Standpunkt* составляют фразеологизмы *jm. die Hölle heißmachen*¹⁹, *jm. einen Tanz aufführen*²⁰, *jm. den Standpunkt klarmachen*²¹, *jm. den Kopf heißmachen, jm. den Kragen rausmachen, jm. die Möbel gerade stellen* и другие. Согласно словарю Л. Рёриха, значение фразеологизма *jm. die Hölle heißmachen* – «задавать жару, перцу кому-л., брать в оборот кого-л.» – объясняется наличием узкого пространства между печью и стеной в доме (запечек), которым пользовались в целях назидательного воздействия на провинившегося. Таким образом, потенциальная сема свободного синтаксического словосочетания *vzgreif jemanden (в аду, за печью)* переосмысливается и индуцирует основное значение фразеологизма «взять в оборот кого-л.» с отрицательной коннотацией²². Слово *die Höllbank* явилось центром метафорического переосмысления фразеологизма.

10. Фразеологизмы *jm. Zunder geben, jm. Kattun geben*²³, *jm. einen Denkart geben*²⁴, *jm. eine Zigarre verpassen*²⁵, *jm. eine Pille geben*, как и многие другие, аналогично актуализируют потенциальную сему «порицание» и раскрывают фразеологическое значение модели с когнитивной основой «передать кому-л. что-л.». Например, фразеологизм *jm. Kattun geben* имеет значение «задать взбучку кому-л.», где *der Kattun* означает «артиллерийский огонь». Вследствие десемантизации лексических компонентов переменного словосочетания *den Kattun geben*, произошло переориентирование семантики, и фразеологическая единица стала означать «jn, zurechtweisen» – «задать звону, жару кому-л.».

Следует отметить тот факт, что не все фразеологизмы, входящие в состав концептуальной сферы «порицать», поддаются моделированию. Среди них такие фразеологизмы: *jm. die Hammelbeine langziehen, jm. den Marsch blasen, jm. etw. auf Butterbrot schmieren*, что свидетельствует о специфической семантике фразеологизмов, которая выходит за общие рамки когнитивно-семантических моделей. ФЕ находят свой индивидуальный путь в выражении концептуального понятия «порицать», а активность динамики структурной модели обуславливает стабильность семантики фразеологизмов и

¹⁵ Wolf F. S. 95.

¹⁶ Röhrich L. II. S. 840.

¹⁷ Там же. S. 840.

¹⁸ Röhrich L. I. S. 613.

¹⁹ Там же. С. 430.

²⁰ Röhrich. II. S. 1058.

²¹ Röhrich. I. S. 115.

²² Там же. S. 430.

²³ Röhrich L. II. S. 996.

²⁴ Röhrich. I. S. 199.

²⁵ Röhrich L. II. S. 1181.

ее открытый характер.

Заключение

Когнитивно-семантическое моделирование, проведенное на основе глагольных фразеологизмов немецкого языка с образным переосмыслением значения «порицать», позволило сделать вывод о том, что метафорический перенос оказывается продуктивным средством образования ФЕ, благодаря отношениям, существующим между лингвистическим знаком и объективной реалией. Ведущая роль в процессе формирования языкового значения отводится познающему субъекту.

Языковой материал, подвергнутый анализу, показал, что фразеологизмы, наполняющие когнитивно-семантические модели, закрепляют когнитивный опыт познания мира, который передается из поколения в поколение. Выделенные когнитивно-семантические модели строятся на основе симбиоза когнитивных, структурных и семантических констант и отражают относительную стабильность формы и содержания фразеологических единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова Е. И. Образ, понятие, гештальт как форматы профессионального знания // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). С. 122–125.
2. Гольдберг В. Б. Форматы фонового знания в образном сравнении // Когнитивные исследования языка. 2011. № 9. С. 175–183.
3. Гусева О. А. Когнитивные основы представления семантического компонента «расстояние» в лексическом значении английских существительных и прилагательных : дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 387–415.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание. М.: Яз. славян. культуры, 2004. 555 с.
6. Полякова Л. С. Понятие "речевое поведение" теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 44–47.
7. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2010. 314 с.
8. Полякова Л. С., Суворова Е. В. Теория языка : учеб. пособие. Магнитогорск : Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова 2015. 54 с.
9. Суворова Е. В. Организация речевой способности, основные механизмы речевой деятельности, связь языка и мышления // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2011. Т. 2. № 69. С. 106–108.
10. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. М. : Либроком, 2010. С. 340–370.
11. Antropova L. I., Polyakova L. S., Zalavina T. Yu., Yuzhakova Yu. V. Sociocultural conditions of language variation in national languages // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2018. No 6 (73). P. 455–456.
12. Boldyrev N. N. О типологии знаний и их репрезентации в языке, Типы знаний и их репрезентации в языке: сб. науч. тр., Тамбов, Издатel'skij dom TGU im. G. R. Derzhavin, 2007, pp. 12–28.
13. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 516 p.
14. Rosch E. Cognitive reference points // Cognitive Psychology. 1975. № 7. P. 532–547.

L. I. Antropova (Magnitogorsk, Russia)
T.Yu. Zalavina (Magnitogorsk, Russia)
L. S. Polyakova (Magnitogorsk, Russia)

COGNITIVE SEMANTIC MODELING OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. The article researches the semantics modeling of phraseological units including the ‘condemn’ component in a frame of cognitive approach. The material for analysis was the data of intended sampling from monolingual, phraseological, etymological dictionaries. The views of Russian and foreign cognitive scientists dealing with special features of a cognitive metaphor as means for modeling the phraseological meaning served as a theoretical base of the research. The aim of the article is to examine the essence of phraseological units as signs of secondary nomination / means of categorization and to define the features of modeling a semantic structure when nominating the ‘condemn’ process with a metaphor name. The scientific novelty is in revealing the specific processes of turning the verb combinations into phraseological units basing on analogy as a specific cognitive mechanism. The article offers the description to the most productive ways and methods of the metaphorical categorization basing on blending two images of concrete situations in person’s consciousness. There was suggested the interpretation of frequent cognitive models used to indicate the types of the ‘condemn’ with various negative evaluation within the stereotypical situations. The cognitive model is stated to open correlations between the phraseological units and free word combinations which motivate the meaning of a phraseological unit. So, the new nomination makes it possible to nominate one and the same fragment of reality or a single situation with alternative linguistic means. In this case, the process of phraseological nomination is the use of the special structures of knowledge about person's activity within the surrounding world and relations among

people. The holistic nature of the research is reputed by the integrity of such methods as cognitive, system-structural, formal-logical, and an interpretation method. The practical value of research is in prospect to use the linguistic material in language learning as far as cognitive models, being the basis for semantics of phraseological units, possess the national specificity and qualify some conceptual scenarios which are meaningful to a native German speaker.

Keywords: cognitive semantic modeling, modeling, verb phraseological unities, conceptual meaning «condemn», metaphor.

REFERENCES

1. Golovanova E. I. Obraz, ponyatie, geshtal't kak formaty professional'nogo znaniya, *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2014, no. 6 (335), pp. 122–125.
2. Gol'dberg V. B. Formaty fonovogo znaniya v obraznom sravnenii, *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive Studies of Language], 2011, no. 9, pp. 175–183.
3. Guseva O. A. Kognitivnye osnovy predstavleniya semanticheskogo komponenta «rasstoyanie» v leksicheskom znachenii angliiskikh sushchestvitel'nykh i prilagatel'nykh : dis. ... kand. filol. nauk, Moscow, 2007.
4. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem, *Teoriya metafory*, Moscow, Progress, 1990, pp. 387–415.
5. Kubryakova E. S. Yazyk i znanie, Moscow, Yaz. slavyan. kul'tury, 2004, 555 p.
6. Polyakova L. S. Ponyatie "rechevoe povedenie" teoreticheskie aspekty, *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki* [Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics], 2012, no. 14, pp. 44–47.
7. Popova Z. D. Kognitivnaya lingvistika, Moscow, AST: Vostok-Zapad, 2010, 314 p.
8. Polyakova L. S., Suvorova E. V. Teoriya yazyka : ucheb. posobie, Magnitogorsk, Magnitogor. gos. tekhn. un-t im. G.I. Nosova, 2015, 54 p.
9. Suvorova E. V. Organizatsiya rechevoi sposobnosti, osnovnye mekhanizmy rechevoi deyatel'nosti, svyaz' yazyka i myshleniya, *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya*, 2011, vol. 2, no. 69, pp. 106–108.
10. Chenki A. Semantika v kognitivnoi lingvistike, *Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamental'nye napravleniya*, Moscow, Librokom, 2010, pp. 340–370.
11. Antropova L. I., Polyakova L. S., Zalavina T. Yu., Yuzhakova Yu. V. Sociocultural conditions of language variation in national languages, *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2018, no. 6 (73), pp. 455–456.
12. Boldyrev N. N. O tipologii znaniy i ih reprezentatsii v yazyke, *Tipy znaniy i ih reprezentatsiya v yazyke: sb. nauch. tr. / Izdatel'skij dom TGU im. G. R. Derzhavin, Tambov*, 2007, pp. 12–28.
13. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1, Theoretical Prerequisites. Stanford, Stanford University Press, 1987, 516 p.
14. Rosch E. Cognitive reference points, *Cognitive Psychology*, 1975, no. 7, pp. 532–547.

Антропова Л. И., Залавина Т. Ю., Полякова Л. С. Когнитивное моделирование семантики фразеологических единиц // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 5. № 3. С. 37–42.

Antropova L. I., Zalavina T. Yu., Polyakova L. S. Cognitive Semantic Modeling of Phraseological Units, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 37–42.

Дата поступления статьи – 22.06.2021; 0,56 печ. л.

Сведения об авторах

Антропова Людмила Ильинична – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; alitier@mail.ru.

Залавина Татьяна Юрьевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; tania_mgn@rambler.ru.

Полякова Лилия Сергеевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; lilit@mail.ru.

Authors:

Ludmila I. Antropova, D.Sc. (Linguistics), Professor at the Department of Foreign Languages in Technical Fields, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; alitier@mail.ru.

Tatyana Yu. Zalavina, Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages in Technical Fields, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; tania_mgn@rambler.ru.

Liliya S. Polyakova, Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages in Technical Fields, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; lilit@mail.ru.

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПРЕССИВНЫЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК РЕЧЕВОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Статья посвящена анализу компрессионных окказионализмов, отражающих эмоциональную картину мира – неотъемлемую составляющую общей картины мира человека. Под эмоциональной картиной мира понимается эмоциональная рефлексия и чувственное восприятие окружающего мира. Оба процесса в ходе последовательной реализации концептуализации, категоризации и вербализации находят свое отражение в языке. Кроме ключевых понятий «картина мира», «эмоциональная картина мира» и «компрессивный окказионализм» в статье разбираются такие понятия, как «языковая игра», «концептуальная интеграция» и «концептуальный бленд». Автор приходит к выводу, что концептуальная интеграция, как базовая когнитивная операция, имеет место на языковом уровне, когда в человеческом подсознании возникает смешение двух исходных ментальных пространств, что свидетельствует о возникновении специфического (ментального) конструкта – концептуального бленда. Эти особенности познания лежат в основе языковой игры, которая присутствует в некоторых современных окказионализмах и является речевым отражением эмоциональной картины мира говорящего или слушающего. Феномен языковой игры, по мнению автора, не является по своей природе однородным. С одной стороны, имеет место осознанное нарушение нормы, с другой стороны – это отклонение от правил не абсолютное, в пределах понимания собеседника. Автор подчеркивает, что любая языковая игра предполагает реализацию креативной функции. Рассматриваемые в статье примеры компрессивных окказионализмов представлены как средства, способные вызывать определенные эмоции у говорящего и/или слушающего. Такие номинации, выполняя разные функции (креативную, апеллятивную и др.), в соответствующих коммуникативных ситуациях берут на себя функцию выразителя эмоций. С позиции говорящего такие номинации имеют шансы не закрепиться в языке и остаться лишь словами, созданными для удовлетворения однократных коммуникативных задач.

Ключевые слова: картина мира, эмоциональная картина мира, языковая игра, концептуальная интеграция, концептуальный бленд, компрессивный окказионализм.

Введение

Актуальность выбранной темы диктуется антропоцентрическим подходом к анализу языковых явлений. Данный подход на современном этапе развития науки является одним из доминирующих: в центре исследования оказывается человек (языковая личность) со всеми его витальными особенностями, к числу которых относится и чувственно-эмоциональная сфера.

Научное значение антропоцентрического подхода к исследованию лингвистической проблематики, обозначенной в статье, объясняется следующим: язык и речь, как две стороны одной дихотомии, не могут рассматриваться изолированно от человека. Изучение современных компрессивных окказионализмов в качестве продуктов речевой деятельности говорящего осуществляется с учетом того, что человек, будучи автором этих номинаций и их дальнейшим пользователем, представляет собой предмет изучения, точнее, центром исследовательского интереса выступает и пользователь языка, автор речевых произведений, и его индивидуальный лексический запас, и его картина мира, в том числе и эмоциональная.

Не менее важным при изучении заявленной темы представляется исследование примеров экономии языковых средств – тенденции, занимающей лидирующие позиции среди языковых явлений нашего времени. Наблюдения последних лет указывают на стремление человека общаться более экономно, использовать в своей речи компрессивные номинации, что позволяет не только минимизировать количество затрачиваемых на коммуникацию усилий, но и оптимизировать сам процесс общения. Особенно отчетливо это видно в контексте окказионального словообразования, поскольку, как известно, окказионализмы всегда ведут к экономии языковых средств в коммуникативных ситуациях обиходно-разговорной речи, придают экспрессию и эмоциональность высказыванию.

Таким образом, в настоящей статье в центре исследовательского внимания находятся современные компрессивные окказионализмы, ставшие результатом речевого отражения эмоциональной картины мира человека.

Изучение вопросов эмоциональной составляющей картины мира (К. О. Погосова [7], В. И. Шаховский [9; 10] и др.), исследования концептуальной интеграции (G. Fauconnier, M. Turner [11] и др.) и языковой игры (Л. П. Амири, С. В. Ильясова [2], Е. И. Куманицина [5], В. З. Санников [8] и др.) как ментальных операций, лежащих в основе широкого круга языковых явлений, в том числе современных компрессивных окказионализмов (Л. О. Зимина [1],

Н. И. Коробкина [3; 4] и др.), является весьма привлекательным сегодня. Результаты таких научных поисков активно обсуждаются в лингвистической литературе.

При написании данной работы использовались общенаучные и лингвистические методы. Для выдвижения и подтверждения гипотезы о речевом отражении эмоциональной картины мира говорящего посредством компрессивных окказионализмов использовался гипотетико-дедуктивный метод. Метод интроспекции применялся для анализа языковых фактов и речевых контекстов, в которых употреблены современные компрессивные окказионализмы. Кроме того, был задействован контекстуальный анализ, а исследование семантики индивидуально-авторских неологизмов происходило посредством семантического анализа.

1. Понятия «картина мира» и «эмоциональная картина мира»

Последние годы свидетельствуют об усилении антропоцентричности современной лингвистики, предполагающей, что исследование языка неотделимо от изучения языковой личности.

Между носителем языка и окружающей его действительностью есть своеобразное связующее звено, одно из основополагающих понятий науки – «картина мира». Познание человеком окружающего мира неизбежно влечет за собой аккумуляцию определенных знаний об объективной реальности в виде особой их совокупности, которой и является картина мира. Таким образом, в самом общем виде картина мира представляет собой некую интегрированную систему человеческих знаний о мире, а также она включает набор жизненных ориентиров, культурных установок и стереотипов, этнических ценностей конкретной языковой личности.

Исследование объективной реальности индивидом и, следовательно, формирование его картины мира сопряжено с эмоциональными переживаниями. Кооперативный союз картины мира человека и его эмоций заключается в наделении витальностью феноменов окружающего мира после их прохождения сквозь призму эмоционального осмысления языковой личностью. Эмоции масштабно экспансируют и доминируют в современном коммуникативном пространстве. Они определяют эмоциональное восприятие мира, т. е. объекты и явления окружающего мира не просто воспринимаются, как они есть на самом деле, а преломляются через эмоционально-чувственное осмысление человеком.

В этой связи следует определиться с понятием «эмоциональная картина мира». Одним из первых, кто заговорил в лингвистике о его существовании, был видный исследователь-эмотиолог В. И. Шаховский. В 80-х годах прошлого столетия он выдвинул предположение о ведущей роли эмоций в жизни человека и их неразрывном симбиозе с мыслительно-познавательной деятельностью и сознанием языковой личности [9]. Перенос научной идеи о таком «взаимовыгодном» сосуществовании на сферу картины мира и ее составляющую – эмоциональную картину мира, подводит к следующему методологическому и даже аксиоматическому умозаключению: поскольку жизнедеятельность человека, а вместе с ней и его язык сложно представить без влияния эмоций, то восприятие объектов окружающей действительности и их вербальных наименований также осуществляется сквозь призму эмоционального отношения [10]. Получается, что картина мира, как совокупность фактических знаний об объективной реальности, так или иначе трансформируется в эмоциональную картину мира (см., например, [7]).

Итак, эмоциональная рефлексия и чувственное восприятие окружающего мира сквозь последовательную реализацию процессов концептуализации, категоризации и вербализации находят свое отражение в языке. Изначально все слова, используемые для номинации объектов окружающего мира, их вербальная упаковка и семантика, видятся по своей природе немотивными. Однако в процессе эмоционального восприятия и осмысления объективной реальности они наделяются данной отличительной особенностью. Благодаря эмоциональной картине мира появляется возможность выйти далеко за пределы концептуализации, категоризации и вербализации. Так в процессе восприятия и осмысления фрагментов окружающего нас мира возникает переконцептуализация, перекатегоризация и перевербализация. Как следствие, в языке возникают удивительные и мало предсказуемые сочетания узусальных лексем, а в сознании индивида рождается понятие абсолютно нового типа – концептуальный бленд, который представляет собой ментальный продукт процесса концептуальной интеграции.

2. Внешвление концептуальных блендов в окказиональных номинациях и их эмотивное проявление в речи как отражение эмоциональной картины мира человека

Концептуальная интеграция развернуто представлена в одноименной теории, авторами которой являются Ж. Фоконье и М. Тернер. Указанная теория строится авторами на исследовании реализации и визуализации концептуальной интеграции на некоторых графических продуктах общего пользова-

ния. Выбор экстралингвистического материала не свидетельствует, однако, о том, что концептуальная интеграция не может быть выражена на уровне языка. Наоборот, концептуальная интеграция проявляется тогда, когда в человеческом подсознании возникает смешение двух исходных ментальных пространств, что свидетельствует о возникновении специфического (ментального) конструкта – концептуального бленда (подробнее см.: [11]). Мы считаем, что появление концептуального бленда воссоздает непосредственную связь языка / речи и мышления, которая заключается в следующем: концептуальные бленды представляют собой результат концептуальной интеграции на уровне мышления, а компрессивные окказионализмы – вербальный продукт этой ментальной операции. Конечно, окказиональное образование в таком случае может осуществляться по разным продуктивным моделям (блендинг, словосложение, словостяжение и др.), описание которых, однако, не входит в задачи данной статьи, но представляется весьма интересным перспективным исследованием.

Общеизвестно, что любой сгусток информации, зафиксированный в человеческом сознании, способен овнешливаться и эмотивно проявлять себя в языке / речи, что позволяет говорить о языковом / речевом отражении эмоциональной картины мира человека. Поясним это на примере некоторых современных компрессивных окказионализмов, зафиксированных в коммуникативных ситуациях из разных сфер жизнедеятельности человека.

Приведем фрагмент коммуникативной ситуации, представленной в одном из выпусков популярного телевизионного шоу «Адская кухня с Константином Ивлевым»:

Яна (су-шеф): *Сегодня у нас будет не просто пикничок, а обед в стиле глэмпинга. Состоит из двух слов, да, гламур и кемпинг. Это отдых на природе в очень комфортных условиях.*

Ивлев (шеф): *“И главное – с соответствующей кухней. Вместо сосисок на костре может быть нечто более изысканное, например, пито с острой куриной грудкой и тёртым огурцом, приготовленное на опти-гриль от Tefal”¹.*

Обратим внимание на компрессивный окказионализм *глэмпинг*, где *глэм-* (от англ. *glamour* «гламур») + *кемпинг* (от англ. *camping* «проживание в лагере») – слово, имеющее в русском языке узуальное значение «специально оборудованный летний лагерь для автотуристов»². Данный окказионализм в указанном контексте употреблен в значении «отдых на природе в очень комфортных условиях и с соответствующей изысканной кухней». Окказионализм *глэмпинг*, будучи номинацией, созданной к определенному коммуникативному случаю, во-первых, обеспечивает языковую экономию в процессе общения, во-вторых, обладает конкретным прагматическим потенциалом и с его помощью небеспристрастно влияет на адресатов, вызывая у них определенные эмоции, и, следовательно, является речевым отражением эмоциональной картины мира коммуникантов. Колоритность современных компрессивных окказионализмов нужна для воздействия на чувственную сферу реципиента за счет прагматического эффекта неожиданности и удивления от восприятия новой номинации.

Данный пример, как и все остальные окказионализмы, взятые в настоящей статье для иллюстрации, подтверждает, на наш взгляд, тезис о том, что эмоциональная картина мира человека может найти свое отражение не только в узуальных номинациях, но и в тех, которые создаются спонтанно и не отличаются частотностью своего функционирования. Они с большой долей вероятности не закрепятся в языке и останутся словами одной коммуникативной ситуации. Несмотря на это, окказиональные номинации способны служить речевым отражением эмоциональной картины мира человека. Заметим, что означающее анализируемой окказиональной лексемы не только компрессивно, но и эстетически привлекательно, что подтверждает положительное, гедонистическое влияние на эмоционально-чувственную сферу адресата. С прагматической точки зрения анализируемый окказионализм является перлокутивно-неожиданным и способствует эвокации у реципиентов такой эмоции, как удивление.

Наконец, данный окказионализм имплицитно содержит в себе интенцию служить вербальной упаковкой неназванного. Другими словами, частная предметная отнесенность окказионального слова отражает связь между новой номинацией с ранее не существовавшим феноменом, для наименования которого используется окказионализм.

Итак, анализируемый компрессивный окказионализм, представляя собой речевое отражение эмоциональной картины мира говорящего, с коммуникативной точки зрения, является более экономичным и экспрессивным, по сравнению с узуальными номинациями контекста.

¹ Адская кухня с Константином Ивлевым [Видеозапись]: телевизионная программа / Телеканал Пятница. М., 2017. Сезон 1. Выпуск 2. Выход в эфир по средам в 19.00 (мск).

² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.. Толковый словарь русского языка (Е-Л) [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt

3. Языковая игра как основа современных окказионализмов, являющихся отражением эмоциональной картины мира человека в речевом пространстве

Интересно, что некоторые современные окказионализмы, являясь речевым отражением эмоциональной картины мира говорящего, реализуют так называемую игровую функцию посредством механизма языковой игры.

Феномен языковой игры не является по своей природе однородным. С одной стороны, мы имеем дело с осознанным нарушением нормы, с другой стороны – это отклонение от правил надделено смыслом и не разрушает речевую конструкцию [2, с. 32]. Важно то, что любая языковая игра предполагает реализацию креативной функции. В. З. Санников пишет, что языковая игра – это осознанная манипуляция языковым материалом, которая основана если не на аномалии, то, как минимум, на неординарности обращения с языковыми средствами [8, с. 17]. Получается, что языковая игра часто лежит в основе новой номинации – так реализуется творческая функция языка и раскрывается прагматический потенциал лингвистической новинки.

Лингвокреативная деятельность, исследованная на материале окказионализмов, обнаруживает в языке его завуалированные эстетические возможности, свидетельствует не только о собственной креативной активности автора окказионализма, но и о творческой речедетельностной готовности адресата понять и оценить индивидуально-авторский неологизм как удачный или неудачный.

Глобализация и информатизация современного общества неизбежно приводит к тому, что использование пространства всемирной паутины со всеми ее безграничными возможностями (социальные сети, просмотр новостей, поиск необходимой информации и пр.) становится одной из реалий нашей жизни. Причём эта реальность диктует нам условия простого, доступного и быстрого общения, при котором языковая экономия становится одной из ведущих коммуникативных тенденций.

С развитием информационных технологий в коммуникативном пространстве современного русского языка начинает появляться огромное количество новых номинаций, например, используемые для обозначения новейших интернет-феноменов.

Нередко в лексике виртуального мира можно наблюдать использование номинаций с осознанным изменением языковых знаков и языковых форм. Необычность новых единиц нацелена на воздействие на социум [5, с. 4]. В основе новейших интернет-номинаций лежит языковая игра с ее креативным характером и способностью к прагматическому воздействию. Именно поэтому современные окказионализмы, во-первых, ориентированы на вызывание глубинного творческого потенциала языка и языковой личности – создателя новых лексем; во-вторых, они адресованы к эмоциональной сфере реципиента, т. е. автор окказионализма ориентируется на эмоциональную картину мира языковой личности, безусловно, прогнозируя эмоциональный эффект от восприятия новой номинации.

Для подтверждения сказанного разберем два примера: *авастрофа* (*авария* + *катастрофа*)³ и *свекрёща* (*свекровь* + *тёща*)⁴. Обращает на себя внимание намеренное соединение семантики производных лексем, приводящее к компрессии общей части их значения, связанной с эмоциональным восприятием последствий аварии и катастрофы. Кроме того, языковая игра заложила причинно-следственные отношения между событиями, названными производными словами: Ср. *авастрофа* – «неожиданная авария, приведшая с неудачными, несчастными, трагическими последствиями, бедственному или безвыходному положению». Похожий механизм обнаружен в окказионализме *свекрёща* – «свекровь и тёща в одном лице».

Невзирая на дуальную природу окказиональных номинаций, присутствие в них языковой игры свидетельствует о лингвокреативном характере лингвистических новинок, их благоприятном влиянии на развитие и обогащение системы языка.

4. Окказионализмы с аппелятивной функцией и их речевое отражение в эмоциональной картине мира человека

Не менее показательными с точки зрения речевого отражения эмоциональной картины мира человека являются компрессивные окказионализмы, используемые телевизионной рекламой.

В рекламном тексте использование новообразований в качестве выразительного средства необходимо для привлечения внимания и реализации функции воздействия на адресата, чтобы подтолкнуть потенциального потребителя к приобретению продвигаемой продукции.

Рассмотрим два примера окказионализмов из некогда популярных рекламных роликов: 1) *автябрь* (*август* + *сентябрь*) – название для специальное предложение розничной сети «Связной»

³ Топ-модель по-американски [Видеозапись]: телевизионная программа / Телеканал Муз-ТВ. М., 2013. Сезон 1.

⁴ Выступление Светланы Рожковой // Радио. Юмор FM. 18.09.2012.

в период с 15 августа по 15 сентября 2012 года, заключающееся в предоставлении клиентам беспроцентного кредита на смартфоны фирмы Samsung стоимостью свыше 10000 рублей на 12 месяцев; 2) *дынябуз* (*дыня + арбуз*) – название нового вида сока в линейке продуктов, выпускаемого под брендом «Добрый» и представляющего собой смесь дынного и арбузного соков. Нарушение нормы и даже некоторое неблагозвучие таких окказионализмов привлекает внимание потребителей и вызывает у них улыбку, тем самым задействуется эмоциональная сфера целевой аудитории. Несмотря на сходство словообразовательной модели этих окказионализмов, в первом случае компрессия сфокусирована на обозначении отрезка времени, т. е. покупатель должен запомнить время акции. А во втором случае компрессия используется для обозначения сочетания вкусов в соке. Окказионализм *дынябуз* противопоставлен привычной модели, существующей в русском языке для наименования смешанных вкусов: Ср. *дынно-арбузный, яблочно-персиковый* и т. п.

В рекламе телевизионных продуктов (фильм, сериал, передача и т. п.) апелляция нужна для побуждения зрителей к немедленному просмотру рекламируемого контента. Так, в ноябре 2014 года на российском телеканале «СТС» в рекламе нового сезона сериала «Последний из Магикян» был употреблен окказионализм *Армагикян* (*Армагеддон + Магикян*)⁵. Отметим, что здесь блендинг, как способ окказионального словообразования, выполняет двойственную роль. Во-первых, данный окказионализм – удачная иллюстрация отражения креативной функции языка / речи; во-вторых, имеет место решение определенной коммуникативной задачи апеллятивного характера – адресат подвергается конкретному психологическому воздействию, его побуждают к просмотру очередного проекта на телеканале «СТС», готового обрушиться на зрителя, как конец света. Следовательно, компрессивная окказиональная номинация *Армагикян* является, с одной стороны, результатом метафорического переноса, существенно усложняющего модель смыслообразования, с другой стороны анализируемая лексема представляет собой отражение эмоциональной картины мира говорящего / слушающего.

Заключение

Рассмотренный теоретический и фактический материал позволяет сделать вывод о том, что эмоциональная картина мира, как специфическая составляющая общей картины мира, способна к речевому проявлению. Было установлено, что речевое отражение эмоциональной картины мира говорящего / слушающего на примере современных компрессивных окказионализмов находит проявление в различных коммуникативных ситуациях с использованием соответствующих новейших номинаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зими́на Л. О. Компрессивное словообразование в рекламе // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 22. С. 50-53.
2. Ильясова С. В. Амири Л. П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: ФЛИНТА. 2015. 296 с.
3. Коробкина Н. И. Некоторые функции современных компрессивных окказионализмов как отражения языковой экономики // Грани познания. 2013. № 5 (25). С. 151-157.
4. Коробкина Н.И. Коммуникативные сферы-источники современных компрессивных окказионализмов // Современная филология. Материалы IV Междунар. науч. конф. / отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина. Уфа: Лето. 2015. С. 64-67.
5. Куманицина Е. И. Лингвокреативный аспект англоязычной массовой коммуникации: языковая игра в британских и североамериканских масс-медиа: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград. 2006. 220 с.
6. Немирова Н. В. Прецедентность в зеркале теории концептуальной интеграции // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 680-683.
7. Погосова К.О. Картина мира и ее виды // Бюллетень Владикавказского института управления (ВИУ). 2006. № 17. С. 217-230.
8. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Книга по требованию. 2011. 542 с.
9. Шаховский В. И. Соотносится ли эмотивное значение с понятием? // Вопросы языкознания. 1987. № 5. С. 47-58.
10. Шаховский В. И. Эмоциональная картина мира и язык // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: тез. докл. и сообщ. науч. конф., 12-14 мая, 1995, г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 1995. С. 72-73.
11. Fauconnier G., Turner M. Mental spaces: conceptual integration networks // Cognitive linguistics: basic readings / edited by Dirk Geeraerts. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. 2006. P. 303–371.

⁵ Новый сезон сериала «Последний из Магикян» [Видеозапись]: телевизионная реклама // Телеканал СТС. М., 2014.

MODERN COMPRESSION OCCASIONALISMS AS A SPEECH REFLECTION OF THE HUMAN WORLD EMOTIONAL PICTURE

Abstract. The article covers the concept of a world picture and describes one of its components – an emotional world picture. The latter is understood as emotional reflection and sensual perception of the surrounding world, which through the consistent implementation of the processes of conceptualization, categorization and verbalization are reflected in the language. The question of what is conceptual integration and conceptual blending is raised. The author of the article comes to the following conclusion: conceptual integration as a basic cognitive operation takes place at the language level, when a mixture of the two original mental spaces occurs in the human subconscious, which indicates the emergence of a specific (mental) construct – a conceptual blend. Interestingly, some modern occasionalisms, being a speech reflection of the emotional picture of the talking / listening world, realize the so-called game function, since they are based on a language game. The phenomenon of language game is not inherently homogeneous. On the one hand, we are dealing with a conscious violation of the norm, on the other hand, there is a certain deviation from the rules, but within the limits of the norm. Both of these views, of course, have the right to exist in modern linguistic science. It does not matter which of these approaches dominates. The important thing is that any language game involves the implementation of a creative function. On the pages of this paper modern compressive occasionalisms are considered, which can cause certain emotions in the speaker / listener. Such nominations, performing various functions (creative, appellative, etc.), can in various communicative situations be a speech reflection of the emotional world picture of a person as a component of his overall picture of the world.

Keywords: world picture, emotional world picture, language game, conceptual integration, conceptual blend, compressive occasionalism.

REFERENCES

1. Zimina L. O. Kompessivnoe slovoobrazovanie v reklame, *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Chelyabinsk State University Bulletin], 2007, no. 22, pp. 50–53.
2. Il'yasova S. V. Amiri L. P. Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy, Moscow, Flinta, 2015, 296 p.
3. Korobkina N. I. Nekotorye funktsii sovremennykh kompressivnykh okkazionalizmov kak otrazheniya yazykovoi ekonomii, *Grani poznaniya* [Facets of Knowledge], 2013, no. 5 (25), pp. 151–157.
4. Korobkina N. I. Kommunikativnye sfery-istochniki sovremennykh kompressivnykh okkazionalizmov, *Sovremennaya filologiya. Materialy IV Mezhdunar.nauch. konf. / otv. red.: G. A. Kainova, E. I. Osyanina, Ufa, Leto, 2015*, pp. 64–67.
5. Kumanitsina E. I. Lingvokreativnyi aspekt angloyazychnoi massovoi kommunikatsii: yazykovaya igra v britanskikh i severoamerikanskikh mass-media: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006, 220 p.
6. Nemirova N. V. Pretsedentnost' v zerkale teorii kontseptual'noi integratsii, *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive Studies of Language], 2020, no. 2 (41), pp. 680–683.
7. Pogossova K. O. Kartina mira i ee vidy, *Byulleten' Vladikavkazskogo instituta upravleniya (VIU)* [Vladikavkaz Institute of Management Bulletin], 2006, no. 17, pp. 217–230.
8. Sannikov V. Z. Russkii yazyk v zerkale yazykovoi igry, Moscow, Kniga po trebovaniyu, 2011, 542 p.
9. Shakhovskii V. I. Sootnositsya li emotivnoe znachenie s ponyatiem?, *Voprosy yazykoznaniiya* [Topics in the Study of Language], 1987, no. 5, pp. 47–58.
10. Shakhovskii V. I. Emotsional'naya kartina mira i yazyk, *Leksika, grammatika, tekst v svete antropologicheskoi lingvistiki: tez. dokl. i soobshch. nauch. konf., 12-14 maya, 1995, g. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 1995*, pp. 72–73.
11. Fauconnier G., Turner M. Mental spaces: conceptual integration networks, *Cognitive linguistics: basic readings / edited by Dirk Geeraerts. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2006*, pp. 303–371.

Коробкина Н. И. Современные компрессивные окказионализмы как речевое отражение эмоциональной картины мира человека // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 43–48

Korobkina N. I. Modern Compression Occasionalisms as a Speech Reflection of the Human World Emotional Picture, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 43–48.

Дата поступления статьи – 29.06.2021; 0,69 печ. л.

Сведения об авторе

Коробкина Наталья Игоревна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград, Россия; nataliakor88@yahoo.com.

Author:

Natalia I. Korobkina, Candidate of philological sciences, Associate Professor of Linguistic department of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia; nataliakor88@yahoo.com

ФЕНОМЕН ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В КАРТИНЕ МИРА ШКОЛЬНИКОВ 5–8 КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию эксперимента по выявлению основных способов проявления вербальной агрессии в речи обучающихся 5–8 классов школ г. Магнитогорска. Исследование проводилось с применением существующих методов изучения речевой агрессии: метода выявления склонности к агрессивности и враждебности с помощью опросника А. Басса и Э. Дарки, а также проективных методов (метода ассоциативного эксперимента и метода неоконченных фраз). В результате были выявлены виды и способы проявления вербальной агрессии с учетом возрастных особенностей школьников. Первый этап наблюдений показал средний уровень склонности к агрессивности и враждебности у всех участников эксперимента. Однако наблюдения за речью испытуемых при помощи проективных методик показали, что большинство школьников проявляют явную склонность к некорректному общению, грубому обращению со сверстниками, к унижениям, прямым оскорблениям, враждебным замечаниям, угрозам и грубым требованиям. Для ассоциативного эксперимента использовались такие стимулы, которые натолкнули бы школьников на реакции, непосредственно связанные с вербальным проявлением враждебности и агрессии (*спорить, бесить, обозвать, оскорбление, обида (обижен), припугнуть, угрожать*). Анализ анкет позволил выявить конкретные проявления агрессивности и враждебности в речи школьников и проследить динамику их проявления с 5 по 8 класс. С помощью методики неоконченных фраз удалось уточнить способы выражения речевой агрессии и провести некоторые статистические подсчеты. Проведенное исследование было начальным этапом сбора информации, которая впоследствии будет использована для разработки методов и приемов преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде.

Ключевые слова: вербальная агрессия, выявление склонности к агрессивности, проективные методы исследования вербальной агрессии, метод ассоциативного эксперимента, метод неоконченных фраз.

Введение

Речевая агрессия является одной из серьезнейших проблем современной коммуникации как на уровне средств массовой информации, так и в бытовом общении современных россиян. Особенно актуальна проблема речевой агрессии в детской и подростковой речевой среде: агрессия слова всё больше проникает в детские игры, разговоры подростков, беседы отцов и детей, учителей и учеников.

Изучение агрессии вообще и речевой агрессии в частности в настоящее время проводится в рамках сразу нескольких гуманитарных наук: психологии, лингвистики, философии, социологии и культурологии. Интерес современной лингвистики к агрессии как к одному из явлений речевой коммуникации, по мнению Т. А. Воронцовой, «связан в первую очередь со сменой приоритетов в языкознании второй половины XX века: структурная лингвистика уступает место функциональной; господствующим принципом становится принцип антропоцентризма» [3, с. 83].

В лингвистической литературе используется несколько терминов для обозначения агрессии в языке и речи: «речевая агрессия», «вербальная агрессия», «языковая агрессия», «коммуникативная агрессия», «словесная агрессия» – при этом само понятие агрессии как лингвистического феномена не имеет чёткого определения. В узком смысле термин «речевая агрессия» используется для обозначения речевого акта, замещающего факт явной физической агрессии и выражающегося в виде оскорбления, грубой брани, прямой или косвенной угрозы, враждебного замечания или требования, выраженного в категоричной форме. В самом широком смысле под агрессией в речи понимают «все виды наступательного, доминирующего речевого поведения» [1, с. 257].

1. Подходы к изучению вербальной агрессии

Большинство ученых рассматривают речевую агрессию как лингвopsихологическое явление, которое представляет собой один из видов мотивированного деструктивного поведения людей, противоречащий представлениям определенного общества о культурной норме [2, с. 27].

С позиций социолингвистики, стилистики и юрислингвистики речевая агрессия рассматривается в лингвоэтическом аспекте. При таком подходе главным показателем агрессии выступают экспрессивно-окрашенная лексика, инвективы, грубые и просторечные слова, которые характеризуются с точки зрения этичности / неэтичности их использования в конкретном дискурсе.

Особенно актуальным направлением в изучении современной речевой агрессии, на наш взгляд, является исследование агрессивных проявлений в речи детей и подростков. Эта проблема детально разработана в работах Ю. В. Щербининой [8; 9; 10]. Исследователь создает собственную классифи-

кацию типов и видов речевой агрессии, анализирует ее причины и разрабатывает методику выявления фактов вербальной агрессии в школьной речевой среде.

2. Описание эксперимента. Выявление склонности к агрессии с помощью метода А. Басса и Э. Дарки

Сам факт существования вербальной агрессии в речи современных школьников не вызывает сомнений. Главная проблема на сегодняшний день заключается в способах фиксации конкретных проявлений речевой агрессии в школьной речевой среде, их диагностике и анализе. В своем исследовании мы попытались выявить основные формы выражения агрессии в речи школьников и проследить, как может меняться степень проявления вербальной агрессии с десяти лет до подросткового возраста. С этой целью мы провели эксперимент на базе нескольких школ г. Магнитогорска (МОУ СОШ № 33, 54 и 66), в результате которого было собрано более 150 анкет для анализа речевой агрессии обучающихся 5–8-х классов.

Методология изучения речевой агрессии в речи детей и школьников была предложена Ю. В. Щербининой в работе «Русский язык: Речевая агрессия и пути её преодоления» [10]. Для выявления детской речевой агрессии автор предлагает использовать метод визуальных наблюдений с вербальной регистрацией, опросник Басса-Дарки, проективные методы исследования (метод ассоциативного эксперимента и метод неоконченных фраз) и метод написания сочинений на тему «Как я представляю свои права и возможности наказать другого человека за его неправильные действия, слова и поступки».

На наш взгляд, наиболее полную и достоверную картину речевого поведения подростков на предмет наличия вербальной агрессии может предоставить метод визуальных наблюдений с использованием скрытого диктофона. Однако на практике применение данного метода вызвало определенные трудности. Во-первых, требовалось прямое вмешательство в детский коллектив и постоянное присутствие наблюдателя в детской среде. Это условие, с одной стороны, привело к значительным временным затратам, с другой стороны, присутствие наблюдателя мешало естественным проявлениям речевой агрессии школьников (что не могло не сказаться на объективности данных, полученных в ходе эксперимента). Поэтому в своем эксперименте мы вынуждены были отказаться от подобного направления исследований.

Психологами установлено, что агрессивность может иметь как качественные, так и количественные характеристики. Полное ее отсутствие может привести к апатии, инертности и безволию, тогда как чрезмерная агрессивность делает личность чрезвычайно конфликтной и не расположенной к диалогу. Для выявления степени склонности к агрессии американскими психологами А. Бассом и Э. Дарки был разработан тест из 75 вопросов, отвечая на которые испытуемый может проявить собственную предрасположенность к агрессии или враждебности. По мнению авторов теста, враждебность представляет собой настороженное, подозрительное отношение к людям, в то время как агрессия / агрессивность связывается с готовностью и даже сознательным стремлением причинить вред окружающим [5, с. 26–30].

Обобщив результаты анкет обучающихся разных параллелей, мы можем сделать вывод, что большинство из них обладают средней склонностью к агрессии. Максимальное количество учеников, склонных к среднему уровню агрессии, зафиксировано нами в 6-х классах, но среди шестиклассников оказалось меньше всего ребят со слабой и повышенной агрессивностью. Таким образом, мы можем констатировать у шестиклассников снижение крайних точек выражения агрессивности, и «выравнивание» коллектива. С другой стороны, максимальный показатель по слабой агрессии дали анкеты учащихся 8-х классов. Возможно, это связано с психологическим состоянием подростков, выражением безразличия и апатии. Но нельзя не отметить тот факт, что ни в одной из анкет восьмиклассников мы не смогли зафиксировать максимального выражения агрессии, хотя, по мнению психологов, именно в возрасте 14–15 лет у подростков наблюдается психологический кризис и всплеск агрессивности.

Тест агрессивности Басса-Дарки в настоящее время достаточно активно используется психологами, но объектом нашего исследования является прежде всего вербальное выражение агрессивности или враждебности. Именно поэтому в отдельный блок мы объединили следующие вопросы из теста: «Если кто-то со мной не согласен, то я вступаю в спор», «Когда меня кто-нибудь раздражает, то могу высказать все, что думаю о нем», «Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ», «Я часто угрожаю людям, даже если не собираюсь исполнять эти угрозы», «В споре я часто повышаю голос», «Я не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает», «Я лучше соглашусь с кем-

либо, чем стану спорить». Характерно, что даже в анкетах, фиксирующих средний уровень агрессивности в целом, ответы на данные вопросы свидетельствуют о явной склонности участников эксперимента к речевым формам агрессии.

3. Изучение вербальной агрессии с помощью метода ассоциативного эксперимента

Вслед за Ю. В. Щербининой, в своем исследовании мы обратились к проективным методам изучения вербальной агрессии. Проективный метод характеризуется созданием экспериментальной ситуации, которая допускает множество возможных интерпретаций разными участниками эксперимента. Одним из примеров использования проективной методики является метод ассоциативного эксперимента, суть которого сводится к написанию испытуемыми за достаточно короткий промежуток времени слов-реакций на предложенные в тесте слова-стимулы. В процессе нашего эксперимента мы предприняли попытку найти такие стимулы, которые натолкнули бы школьников на реакции, непосредственно связанные с вербальным проявлением враждебности и агрессии. В качестве слов-стимулов мы предложили ученикам 5–8-х классов средних общеобразовательных школ города Магнитогорска следующие лексемы: *спорить, бесить, обозвать, оскорбление, обида (обижен), припугнуть, угрожать*.

По данным словаря С. И. Ожегова, глагол *спорить* используется в современном русском языке в нескольких значениях: «вести спор, возражать, доказывая что-либо», «вести спор, разрешаемый судом», «держать пари»¹

Реакции школьников на данный стимул представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Реакции школьников на стимул *спорить*

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1. Синонимы	<i>Ругаться (3), разговор (1), ругань (1), спор (1)</i>	<i>Ругать (2), отстаивать свою точку зрения (2), настаивать (1), не соглашаться (1), ругань (1), говорить что он прав, даже если он не прав (1), говорит, что кто-то не прав (1), доказывать (1), оспаривать (1), раздор (1)</i>	<i>Отстаивать свою точку зрения (3), не соглашаться с чем-либо (1), выдвигать две точки зрения (1), доказывать (1), соизмерять кто прав (1), обман (1), разногласие (1), разговор (1), когда в чем-то не согласен (1), утверждать свое мнение, а он свое и кто прав, того денежки (1), выяснять (1), это когда ты споришь или шутишь (1), утверждать свое, с тем у кого другое (1), быть несогласным (1)</i>	<i>Доказывать (4), выяснение чего либо (1), обидеть (1), у двух людей например разные точки зрения и каждый из них отстаивает свою (1), обвинять (1), настаивать на своем мнении (1), заключать пари (1), разногласия (1)</i>
2. Физическое проявление	<i>Отбирать (1)</i>	-	-	<i>Дуэль (1)</i>
3. Объект	<i>Спорить с человеком (5)</i>	<i>С друзьями (1)</i>	<i>С друзьями (1), с умным (1)</i>	-
4. Суть спора /причина	<i>С кем-нибудь на сто рублей (1), на двести рублей (1), на футбол (1), на органы (1), говорить мое лучше (1)</i>	<i>Кто лучше (1)</i>	<i>На деньги (1), о уроках (1), отвечаю на пацана (1)</i>	<i>Например: сколько стоит шоколадка (1)</i>
5. Вербальное проявление	<i>Кричать (1), материться (1), обзывать (1), прикрикивать друг на друга (1),</i>	<i>Послать (1), орать (1), перекрикивать (1)</i>	<i>Ругаться (1), клянусь (1)</i>	<i>Ругаться (1)</i>

¹Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская Академия Наук. Институт Русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. С. 757.

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
	<i>говорить мое лучше (1)</i>			
6. Свойство говорящего	<i>Грубый (1), злость (1)</i>	-	<i>Добыватель правды (1)</i>	-

Анализ реакций школьников 5–6 классов на стимул *спорить* показал, что для них спор является не столько способом отстаивания собственной точки зрения (пусть даже возражая кому-то), сколько одним из поводов для выплеска враждебности или агрессии (*ругаться (3), ругать (2), кричать (1), материться (1), перекрикивать (1)*). По анкетам учащихся 7–8 классов можно судить о принципиально иной позиции подростков. Для них возможны более цивилизованные способы ведения спора: они могут спорить *с друзьями (1), с умным (1)*, признают факт существования нескольких участников спора и наличие других точек зрения, отличных от их собственной (*выдвигать две точки зрения (1), соизмерять кто прав (1), утверждать свое мнение, а он свое и кто прав, того денежки (1), утверждать свое, с тем, у кого другое (1), у двух людей например разные точки зрения и каждый из них отстаивает свою (1)*). В некоторых анкетах мы обнаружили реакции, связанные с заключением пари: *с кем-нибудь на сто рублей (1), на двести рублей (1), на футбол (1), на органы (1), на деньги (1), о уроках (1), например, сколько стоит шоколадка (1)*.

Обратимся теперь к реакциям учащихся на стимул *бесить* (см. таблицу 2)

Таблица 2

Реакции учащихся на стимул *бесить*

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1. Синонимы	<i>Злит (4), раздражают (4), действовать на нервы (3), капают на мозги (2), когда орут (1)</i>	<i>Раздражать (6), надоедать (5), взбеситься (2), лезть куда не просят (1), наёбывать (1), когда постоянно спрашивают один и тот же вопрос (1), действовать на нервы (1), выводить из себя (1), обидеть (1), злой (1), грозный (1), сорваться (1), мозгокипение (1), что-то не устраивает (1)</i>	<i>Раздражать (4), выводить из себя (2), действовать на нервы (1), когда кто-то бесит другого (1), когда человек надоед (1), не переносят человека (1), если не можешь ему сказать, чтобы шел куда подальше (1), надоедать кому-либо (1), злить (1), злиться (1), доставать (1)</i>	<i>Раздражать (3), выводить из себя (3), злить (2), мешать кому либо (1), приставать (1), раздражать кого-то (1), издеваться (1), когда надоедаешь человеку (1), доставать (1), троллить (1), травить (1)</i>
2. Вербальное проявление	<i>Кричать (1)</i>	-	<i>Обзывать (1), дразнить (1), послать (1)</i>	<i>Кричать (1)</i>
3. Физическое проявление	<i>Бьют (1), врезают (1)</i>	<i>Ударить (3)</i>	<i>Надоедать так, что тебе хотели голову об стену разбить (1), тыкать (1)</i>	-
4. Отношение	<i>Ненавидеть (1), веселиться (1), наслаждаться (1)</i>	<i>Ненавидеть (1), задолбал (1), разозлиться (1), рассердиться (1)</i>	<i>Раздражает (3), напрягать (1), меня бесят задиры (1)</i>	<i>Не нравится (2), надоед (1), антипатия (1), психовать (1), достал (1)</i>
5. Объект – человек	-	<i>Злит человека (1), знакомого (1), кого-либо (1), люди (1), недруг (1)</i>	<i>Педофилы (1), эмо (1), панки (1), готы (1), зэки (1), человека (1), тот человек, который не в теме (1), маму (1), друзей (1)</i>	-

Как показал анализ анкет, ученики всех возрастных групп понимают глагол *бесить* в общепринятом смысле «приводить в крайнее раздражение (разг.)»². Пятиклассники, воспринимая окружаю-

²Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. 1999. С. 44.

щий мир исключительно через собственные эмоции и ощущения, характеризуют сам факт раздражения лишь по отношению к самому себе, не задумываясь о том, что они тоже могут быть источником недовольства или негодования: *злит (4), раздражают (4), капают на мозги (2), когда орут (1)*. Анкеты учеников постарше крайне редко дают ответ на вопрос, может ли сам испытуемый быть источником раздражения для кого-то: *что-то не устраивает (1), когда кто-то бесит другого (1), когда человек надоел (1), раздражать (3), выводить из себя (3), злить (2), мешать кому-либо (1), приставать (1), раздражать кого-то (1)*; лишь в редких случаях указано *маму (1), друзей (1), знакомого (1), кого-либо (1)*. Среди причин, способных вызвать негодование и возмущение школьников, они приводят следующие: *когда капают на мозги (2), когда орут (1), когда постоянно спрашивают один и тот же вопрос (1), тот человек, который не в теме (1)*. Учеников 7–8 классов бесят *педофилы (1), эмо (1), панки (1), готы (1), зэки (1)*.

Обращает на себя внимание тот факт, что реакции на стимул *бесить* в большинстве примеров связываются не столько с вербальным выражением агрессивности (*кричать (2), обзывать (1), дразнить (1), послать (1)*), сколько с физическим проявлением агрессии в достаточно жестком виде (*ударить (3), бьют (1), врезать (1), тыкать (1), надоедать так, что тебе хотели голову об стену разбить (1)*).

Глагол *обозвать* в русском языке имеет значение «дать кому/чему-нибудь обидное название»³. В ходе нашего эксперимента мы получили следующие данные (см. таблицу 3).

Таблица 3

Реакции школьников на стимул *обозвать*

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1. Синонимы	<i>Оскорбить (8), обидеть (1)</i>	<i>Обидеть (13), оскорбить (11), унизить (2), огорчить (1)</i>	<i>Унизить (3), расстроить (1), затронуть (1)</i>	<i>Оскорбить (5), унизить (4), обидеть (3), сделать неприятно (1), наказать (1)</i>
2. Физическое действие	<i>Плюнуть (1)</i>	<i>Ударить (1)</i>	-	-
3. Вербальная агрессия	<i>Наругать (7), накричать (4), наорать (2), послать (2), нагрубить (1), плюнуть (1), обозвать (1)</i>	<i>Нагрубить (2), обозвать (1), сказать ему плохие слова (1), дать кличку (1), обозвать плохим словом (1)</i>	<i>Неприятными словами (3),</i>	<i>Нагрубить (3), назвать обидными словами (1), обстремать (1)</i>
4. Отношение	<i>Беспокоиться (1)</i>	<i>Неприятнь (1), грубость (1), унизиться (1)</i>	-	-
5. Объект	-	<i>Унизить кого-либо (2), Власа (1), Лёшу (1), оскорбить кого-либо (1), человек (1), неуч (1)</i>	<i>Плохого (1), наехать на кого-либо (1), унизить человека (1)</i>	<i>Обозвать дураком человека (1)</i>
6. Слова с резкой негативной оценкой	-	-	<i>Дебил (6), козел (4), дурак (4), придурок (1), идиот (1), олень (1), свинья (1), говно (1), тупица (1), лох (1), гондон (1), даун (1), шлюха позорная (1), баран (1), б..дь (1)</i>	-

³ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. 1999. С. 433

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
7. Высмеивание недостатков	-	-	<i>Носатая (1), шарообразный (1), пельмень (1), смешным (1), толстым (1)</i>	-
8. Ответная реакция	-	<i>Отомстить (1)</i>	<i>Оскорбление за обиду (1)</i>	-

Ученики всех возрастных групп считают факт «обзывательства» прямым оскорблением. Но если обучающиеся в 5-ых и 6-ых классах в целом обижаются на то, что им вообще дают обидное имя или прозвище, то ученики 7-ых и 8-ых классов считают, что данное негативное действие непременно призвано унижить достоинство человека перед другими членами коллектива (*унизить (7)*). Вероятно, дети в возрасте 10–11 лет больше концентрируются на собственных эмоциях, а к 7-му классу обидные прозвища указывают на положение ребенка в коллективе сверстников и способны каким-то образом на него повлиять. Характерно, что ученики 5–6 классов в качестве реакций на стимул *обозвать* не приводят конкретных примеров, затрагивающих собственное достоинство человека, тогда как обучающиеся в 7-х классах считают, что имеют право использовать слова с негативной окраской, адресуя их конкретному человеку: *дебил (6), козел (4), дурак (4), пельмень (1), даун (1)* и др.

Похожие реакции школьников вызвал стимул *оскорбление*, осознаваемый испытуемыми прежде всего как «словесное унижение чести и достоинства кого-либо». Не случайно ассоциат *унижение / унижить / унижен* в анкетах учеников является самым частотным. Рассмотрим в таблице 4 данные анкет на стимул *оскорбление*.

Таблица 4

Реакции школьников на стимул *оскорбление*

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1. Синонимы	<i>Кто-то материт (1)</i>	<i>Унижение (4)</i>	<i>Унижение (3), сказать это когда человек обидел (1), унижил (1), обвинение (1), когда не знаешь что сказать человеку (1), чтобы он отстал (1), унижение личности (1)</i>	<i>Унижен (5), унижить (4), обида (3), сделать человеку неприятную вещь (1), обидеть человека (1)</i>
2. Физическое проявление	<i>Ударить (1)</i>	-	-	-
3. Вербальное проявление	<i>Матом (9), наорать (1), напиздеть (1)</i>	<i>Обзывание (2), мат (2), обматерение (1), высказать плохие слова (1), обзывательства (1), унижить словами (1)</i>	<i>Неприятные слова (2), назвать кого-то неприятными словами грубого значения (1)</i>	<i>Материться (4), сказать что-то не приятное (1), издевательство (1), ругань (1), обозвать (1), ругаться (1), обидные слова (1)</i>
4. Слова с резкой негативной оценкой	<i>Гандон (1), сучка (1), дебил страшный (1)</i>	-	<i>Толстый урод (1) дурра (1), идиотка (1), тупая (1), дебил (1), придурок (1), шарообразный (1), шинбель (1), баран безмозглый (1), козловой (1)</i>	-
5. Реакция	<i>Злость (1)</i>	<i>Неприятность (1)</i>	<i>Обида (1), разочарование (1), расстройство (1), озлобленность (1), раздражение (1)</i>	-

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
6. Объект	-	<i>Сматернуться на пацана (1), на одноклассника (1)</i>	<i>Обозвать человека, его маму, папу и тому подобное (1), на педика, сказать что-нибудь на его родственников (1)</i>	-
7. Место, где возможно оскорбление	-	-	<i>В школе (1)</i>	-

В ассоциативном словаре под редакцией Ю. Н. Караулова приводятся следующие реакции на стимул *оскорбление*: личности 23; обида 7; личность 5; нанести, гордость, дуэль, унижение 3; жестокое, личное, пощечина, словом, человека, чести 2 и др.⁴

Реакции школьников обладают большей экспрессивностью и эмоциональной окраской. Характерно, что ученики 5-х классов связывают оскорбление с употреблением грубых и бранных слов, а зачастую и с использованием инвективной лексики: *кто-то материт (1), матом (9), напиздеть (1), сматернуться на пацана (1), мат (2), обматерение (1)*. Возможно, употребление вульгарных слов и инвективов младшими школьниками объясняется тем, что дети не осознают в полной мере значения используемых слов, либо тем, что сами испытывают унижения и оскорбления со стороны более взрослых подростков. Именно пятиклассники упоминают о возможности физического проявления силы в случаях оскорбления (*ударить (1)*).

Обучающиеся в 7–8 классах считают возможным оскорбить другого в тех случаях, *когда не знаешь, что сказать человеку*, или просто, *чтобы он отстал*. В анкетах упоминается о возможности унижения чести и достоинства другого человека при помощи невербальных методов, совершая какие-то неблагоприятные поступки: *сделать человеку неприятную вещь (1), издевательство (1)*.

Около 20 % анкет с реакцией на данный стимул содержат прямые оскорбления, унижительные слова и прозвища: *гандон (1), сучка (1), дебил страшный (1) (5 класс); толстый урод (1), дурра (1), идиотка (1), тупая (1), дебил (1), придурок (1), шарообразный (1), шнобель (1), баран безмозглый (1), козлодой (1) (7 класс)*. Объектом оскорблений для школьников становятся друзья и одноклассники (*сматернуться на пацана (1), на одноклассника (1)*), но в ряде случаев дети считают возможным упомянуть в оскорблении родителей или родственников объекта: *обозвать человека, его маму, папу и тому подобное (1), сказать что-нибудь на его родственников (1)*.

Далее проанализируем реакций детей на стимул *угрожать* (см. таблицу 5).

Таблица 5

Реакции школьников на стимул *угрожать*

Тематическая группа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1. Синонимы	<i>Припугнуть (4), испугать (1), шантажировать (1)</i>	<i>Припугнуть (4), пугать (4), прессовать (1), говорить если ты что-то скажешь я тебя убью (1), добиться того, что задумал (1), наезжать (1), припугнуть человека (1), показать силу (1), обзывать (1), действовать на нервы (1)</i>	<i>Пугать (1), на кого-либо, наезжать (1), расстраивать (1), если не знаешь что делать (1), припугнуть тебе или перед дракой угрожают (1), заставлять думать, что если он совершит это ему конец (1), напугать (1), месть (1)</i>	<i>Припугнуть (3), пугать (4), предупреждение (1), получить желаемое (1), заставлять (1), обижать (1), если ты не сделаешь что-нибудь, то будет плохо (1), шантаж (1), сделать что-то плохое (1), примерно то же самое что и припугнуть только хуже (1)</i>

⁴Караулов Ю.Н. Ассоциативный словарь. Книга 3. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть II. М.: «ИРЯ РАН», 1996. С. 112.

2. Вербальное проявление	<i>Обзывать матом (1), кричать (1), наорать (1), гони бабло эй чубзик (1)</i>	<i>Я убью твою жену если ты не купишь мне сникерс (1), шантажировать (1), орать (1)</i>	<i>Пообещать что-то плохое (1), сильно ругать человека (1), обижать (1), кому-нибудь опасным, например, придумать план на покушение (1), сказать, что будет если... (1)</i>	<i>Примерно то же самое что и припугнуть только хуже (1), грозить смертью (1)</i>
3. Физическое проявление	<i>В драке (1), ударить (1), то, что пристрелю или, например убью (1), убью (1), застрелю (1), на убийство (1), пугать что убьешь (1)</i>	-	<i>Тем, что сильно ударю (1), дать в челюсть (1), нападать (1), что изобьем (1)</i>	<i>Бить (1)</i>
4. Отношение	<i>Злиться (1), ужас (1), обида (1), боль (1), страх (1)</i>	<i>Злиться (1), страх (1)</i>	<i>Злиться (1)</i>	<i>Опасность (1)</i>
5. Орудие физического воздействия	<i>АК 47 (1), макаровым (1), револьвером (1)</i>	-	-	-
6. Объект	-	<i>Ворам (1)</i>	<i>Педика (1)</i>	-

Ученики всех возрастных групп расценивают угрозу как запугивание, обещание причинить кому-либо вред или зло. Особенно ярко это проявляется в анкетах пятиклассников: *припугнуть (4), испугать (1), гони бабло эй чубзик (1), то, что пристрелю или, например, убью (1), убью (1), застрелю (1), на убийство (1), пугать, что убьешь (1)*. Очевидно, что ученики 5-6 классов не осознают в полной мере смысла декламируемого ими устрашения (*говорить, если ты что-то скажешь, я тебя убью (1), я убью твою жену, если ты не купишь мне сникерс (1)*), поэтому мы можем говорить лишь о вербальных проявлениях детской агрессии даже в тех случаях, когда они угрожают физической расправой. Доказательством могут быть и те ассоциации младших школьников, в которых они упоминают об орудиях устрашения: *АК 47 (автомат Калашникова), макаровым (пистолет Макарова), револьвером*. В качестве реакций на стимул *угрожать* школьники приводят ассоциации, связанные с разными формами шантажа и запугиванием с определенной целью: *я убью твою жену, если ты не купишь мне сникерс (6 класс); заставлять думать, что если он совершит это, ему конец; сказать, что будет если... (7 класс); если ты не сделаешь что-нибудь, то будет плохо (8 класс)*.

Из анкет учеников 7-8 классов следует, что они имеют представление о психологическом воздействии на жертву, которой угрожают расправой: *наезжать (1), это когда угрожают тебе или перед дракой угрожают (1), заставлять думать, что если он совершит это, ему конец (1), обещать что-то плохое (1), припугнуть (4), пугать (5), предупреждение (1), обижать (1), примерно то же самое что и припугнуть, только хуже (1)*. Угрозы физической расправы у старшеклассников звучат более реально, чем у ребят помладше: *тем, что сильно ударю (1), дать в челюсть (1), нападать (1), что изобьем (1), бить (1), сделать что-то плохое (1)*. Реакцией на устрашения и угрозы, направленные на самих опрашиваемых учеников, является гнев и злость (*злиться (4)* во всех параллелях). Ученики 5-ых классов пишут о своих личных чувствах (ужас, обида, боль, страх). Думаем, это связано с тем, что они не раз подвергались угрозам со стороны сверстников или старшеклассников.

Общий анализ ассоциаций учеников на предложенные в ходе эксперимента слова-стимулы показал, что значительное число школьников находится в коммуникативной среде, отмеченной речевой агрессией. Особенно отчетливо это проявляется при сопоставлении полученных нами результатов с материалами ассоциативного словаря под реакцией Ю. Н. Караулова, при создании которого к эксперименту привлекались студенты 1-2 курсов вузов. Таким образом, метод ассоциативного эксперимента позволил нам выявить некоторые аспекты детской речевой агрессии и дополнить информацию, собранную при помощи других методов исследования.

4. Изучение вербальной агрессии при помощи метода неоконченных фраз

В рамках нашего эксперимента школьники без предварительной подготовки должны были продолжить высказывания, которые заведомо содержали модели агрессивных ситуаций: *Я могу повысить голос на того, кто...; Когда на меня кричат, то я...; Мне особенно противно, если мне гово-*

рят...; Если все против меня, то я...; Меня раздражает человек, который...; Я могу унизить того, кто...; Я не стерплю обиды от...; Когда мне говорят, что я не прав, то я...; Если в споре я пойму, что не прав, то...; Если кто-то из взрослых указывает что мне делать, то...; Если кто-то из сверстников указывает что мне делать, то...; Если кто-то из сверстников говорит, что я лох, то...; Если кто-то из моих одноклассников пытается унизить меня, то я...; Если я хочу оскорбить человека, то использую слова...; Обычно я проявляю агрессию...

Среди опрошенных пятиклассников 76 % продемонстрировали явную склонность к ответной речевой агрессии. В качестве продолжения фразы *Я могу повысить голос на того, кто...* они указали: *орет на меня, меня обижает, меня оскорбляет, угрожает, бьет*. Это подтверждает тезис психологов о том, что у детей в возрасте 10-11 лет обострено чувство собственного достоинства, но в то же время имеет место психологическая нестабильность. Так, 24 % опрошенных дали ответы типа *лопнет шарик, меня начинает бесить, будет мне указывать*.

Повышают голос в тех случаях, когда на них кричат, 14 % пятиклассников. В этом случае ответы школьников крайне противоречивы: 36 % проявляют агрессию (*беишь, в ярости, психую, хочу ударить*), но 45 % испытывают подавленное психологическое состояние (*плачу, опущу глаза и про себя буду говорить всякую гадость, обижаюсь*). Интересен ответ ученика, который провел параллель с большим и агрессивным персонажем мультсериала, обладающим невероятной силой, толстым слоем кожи и способным издавать мощный рев, чтоб испугать морских обитателей: *«Когда на меня кричат, то я превращаюсь в гумангозавра»*.

Противно общение с людьми, употребляющими ненормативную лексику, 55 % опрошенных учеников (*нецензурные слова, мерзость, ужасные слова*); 30 % авторов анкет не нравится, когда оскорбляют их достоинство: *ты дура, хомяк, ты не умеешь*; 15 % опрошенных учеников 5-ых классов указывают, что им не нравится испытывать неловкость: *что я наступил на какашку, ласковые слова перед друзьями*.

Ситуация, когда все против тебя, очень неоднозначна. С одной стороны, 65 % авторов анкет проявляют сильную ответную агрессию: *я против всех, то я это запомню, хочу порвать на куски, обзываюсь матом*. Но 24 % учащихся испытывают подавленное состояние, ощущение потерянности: *то не знаю, что делать; свернусь в клубочек и буду есть печеньку; плачу*. Спокойно относятся к данной ситуации (*сижу спокойно, не буду обращать на них внимание*) 12 % пятиклассников.

Больше половины учеников 5-х классов (55 %) раздражают люди, которые проявляют речевую агрессию (*говорит про всякое дерьмо, орет*), особенно в тех случаях, когда эта агрессия направлена на самих испытуемых (*на меня кричит, орет матом на меня*). Почти треть опрошенных (30 %) раздражают люди, выделяющиеся из толпы (*высочка, обезьянничает, ведет себя не нормально, выеживается*), и конкретные люди из числа друзей или одноклассников (*Октай, Букрин они все дураки*).

Ученики 5-ых классов могут унизить и тех, кто младше и даже старше по возрасту (16 %), кто действует на нервы, сам себя не уважает. Унижение является очередным способом самозащиты против вербального проявления агрессии: *меня унизил, обижает меня, наривается* (63 %).

Не стерпят обиды от родных и близких людей 65 % учащихся 5-х классов: *реального друга, подруги, мамы, брата, сестры*. Достаточно часто в анкетах указали имена своих знакомых (13 %): *Никиты, Максима, Яна*. Также 13 % пятиклассников указывают и на категории людей, от которых не стерпят обиды: *от мелких, бабы, кто сильнее, от того, кто унижит меня, кто наплевал мне в душу (я дам сдачи), который на меня обзывается*.

Среди учеников 5-ых классов 41 % резко негативно относятся к критике, которая направлена против них. В продолжении фразы *В тех случаях, когда мне говорят, что я не прав, ...* большинство демонстрируют обиду и злость (*обижаюсь, спорю с ним, злюсь, кричу, психую*), 35 % всеми силами будут отстаивать свою позицию (*говорю я прав, говорю, что они неправы, докажу, что я прав*) и лишь 24 % опрошенных пятиклассников согласятся с чужим мнением (*соглашусь, сделаю правильно*).

В случае осознания своей ошибки в ситуации спора 69 % 5-классников *извинятся* или *скажут об этом – я не прав*, но 13 % учеников будут до конца отстаивать свою точку зрения (*все равно буду спорить, продолжу и буду отступать*) или начнут проявлять агрессию (19 %) (*я буду беситься, я хочу ударить*).

Если кто-то из взрослых говорит, что им делать, то они это делают и даже *с удовольствием, подчиняются* (81 %). Особенно когда это родители (*я слушаю свою маму, потому что мама – это святое, я подчиняюсь только родителям*). Это объясняется тем, что ученики еще в том возрасте, когда взрослые являются неоспоримыми авторитетами (*я слушаюсь взрослых*). Но 19 % учащихся это уже не нравится (*я делаю это, но с плохим настроением, беишь*).

Иначе обстоит ситуация тогда, когда сверстники говорят, что делать. Резко негативно реагируют на данную ситуацию (*могу врезать, мне не нравится, ругаюсь матом, посылаю их на*) 58 % пятиклассников; 25 % учеников покорно выполняют поручения (*я делаю, я подчиняюсь*); 17 % респондентов, выполнив поручение, требуют ответного действия (*сделаю, а потом их заставлю то же делать*).

Реакция на прямое грубое оскорбление вызывает у 24 % учеников желание прибегнуть к насилию (*башку сверну, я могу ударить, то мы деремься*), хотя ответная реакция может иметь и чисто вербальное проявление (53 %) (*я скажу на себе посмотри в зеркало, я обзову, я могу его обматерить*). Оскорбление может привести к подавленному психологическому состоянию участников опроса (*я на него обижаюсь*), а часть опрошенных просто проигнорируют выпады в их сторону (*я промолчу и уйду*).

Реакция опрошенных учеников 5-х классов на попытку их унижить была практически однозначной (*тоже самое делаю*), а 12 % авторов анкет прибегают к физическому насилию (*то мы деремься*), 24 % учеников *посылают матом*, и лишь 12 % ребят болезненно относятся к унижениям (*плачу, обижаюсь*).

Продолжение фразы *Если я хочу оскорбить человека, то использую слова ...* пятиклассниками подтверждает наши выводы, сделанные нами в предыдущем эксперименте, о том, что ученики этой параллели напрямую связывают оскорбление с употреблением грубых и бранных слов, а зачастую и с использованием инвективы. В качестве оскорблений пятиклассники используют слова с резкой негативной оценкой (*дура, лох, дебил, придурок*), в том числе некоторые зоонимы (*олень, корова, овца, козел рогатый*), а 30 % опрошенных пишут об *обзывательствах, нецензурных словах*, или (*пошел на х... / в ж...*).

Обучающиеся в 5-х классах проявляют агрессию в отношении тех, кто их чем-то не устраивает (*к тем, кто меня бесит, злюсь на кого-либо – 54%*), или тех, кто их обидел (*на то когда меня бьют и я бью, с врагом, когда меня обзывают – 31 %*). У 15 % опрошенных агрессия проявляется по отношению к животным или предметам интерьера (*кота, мебели*).

Анализ речи учеников 6-х классов показал следующее. Шестиклассники считают, что могут повысить голос на тех, кто *разговаривает на повышенных тонах* (28 %) или ведет себя оскорбительно по отношению к участнику опроса (*грубо со мной разговаривает, меня вывел из себя, унижит или обидит чем-то меня – 72 %*).

Когда на учеников 6-х классов повышают голос, 15 % опрошенных испытывают злость (*злюсь – 15 %*), 38 % пытаются себя защитить (*ору в след, ничего не скажу, но заступиться за себя и товарищей смогу*), 23 % стараются проигнорировать произошедшее (*молчу*). В ряде анкет ребята упоминают о подавленном состоянии в таких случаях (*огорчаюсь, молчу, плачу – 23 %*).

Если пятиклассникам было особенно противно, когда их обзывали неприятными словами, то шестиклассников задевают слова, которые оскорбляют их достоинство (*что я делаю что-то не так или что я ничего не умею, ты неудачник, что я тупой – 70 %*) или затрагивают внешний вид (*худой я или толстый*).

В ситуации, когда все против меня, 43 % авторов анкет попытаются вернуть свой авторитет путем мирных переговоров (*предъявлю доказательства, постараюсь со всеми вновь подружиться, отстаю себя, буду доказывать свою правоту*), 33 % пойдут против всех (*составлю заговор против всех*) или просто останутся в одиночестве (*только за себя – 13 %*). Лишь незначительную часть участников эксперимента из параллели 6-х классов не интересует общественное мнение (*не обращаю внимание*).

Шестиклассников раздражают люди с недостатками (*ничего не делает, а списывает у меня, все время ноет, врет, курит, матерится – 69 %*) либо те, кто пытается выделиться из толпы или чем-то отличается от сверстников (*много из себя представляет, переодевается в девушку, эмо – 31 %*).

Продолжение учащимися 6-х классов фразы *Я могу унижить того, кто...* доказывает, что большинство опрошенных могут поставить собеседника в унижительное положение лишь в ответ на унижение самого участника эксперимента (*унизил меня – 64 %*), 21 % учеников при помощи унижения демонстрирует свое негативное отношение к кому-либо (*того, кто мне не нравится; того, кто носит женский парик*). Лишь 14 % испытуемых *никого не унижают*.

Как и ученики 5-х классов, шестиклассники не стерпят обиды от родных и близких людей (*друзей, родителей, любимого человека – 86 %*) или от окружающих людей независимо от возраста (*от взрослых, сверстников – 14 %*).

В ситуации *Когда мне говорят, что я не прав*, 67 % шестиклассников будут до конца отстаивать свое мнение (*утверждаю свою точку зрения, спорю*), и лишь 7 % попытаются, выяснить причину своей ошибки (*спрашиваю, почему я не прав*). Крайние проявления наличия / полного отсутствия в данном случае достаточно редки: лишь в 1 анкете было зафиксировано болезненное отношение к оглашению неправоты испытуемого (*расстраиваюсь*), 1 шестиклассник продемонстрировал собственную готовность к вербальной агрессии (*ору*), и 2 ученика отреагировали нейтрально и спокойно (*слушаю их*). Осознав, что они не правы, половина опрошенных шестиклассников готовы признать истину и принести свои извинения (*извинюсь, станет стыдно за себя*), 17 % учеников предпочитают продолжать спор (*я продолжаю спорить*), 8 % начинают проявлять агрессию (*я буду выразить свою злость*), а 25 % *расстраиваются*.

В целом, ученики 6-ых классов выполняют поручения взрослых безоговорочно (54%) (*слушаюсь, я выполняю просьбу*); 15 % учащихся слушаются только тех, с кем хорошо знакомы или кто представляют авторитет для детей (*делаю если это родственники, если это не учителя или родители, то я подчиняться не буду*). Часть опрошенных в возрасте 12 лет, отказываясь подчиняться взрослым, пытаются демонстрировать собственную независимость и самостоятельность, либо проявляют обычную лень и безразличие (*я это не всегда сделаю, ленюсь*). Среди учащихся 6-х классов абсолютно нет тех, кто подчинялся бы указаниям сверстников (*я не выполняю; скажу: делай сам; поступаю, как я хочу*). Возможно, причина кроется в том, что именно в этом возрасте у детей обострено чувство собственного достоинства и наблюдается склонность к завышенной самооценке (*я скажу ему, почему я буду делать то, что ты мне говоришь; отстаиваю свое мнение*).

Вероятно, по той же причине в ответ на оскорбление 79 % шестиклассников будут наносить обиду в ответ (*я отвечу ему тем же, я говорю: на себя посмотри*), 21 % опрошенных в ответ готовы к проявлению насилия (*побью, ломаю нос*), а 45 % участников анкетирования ответили, что на унижение они отвечают унижением. Ученики, имеющие авторитет в классе, не позволяют этого в отношении себя (*я им этого не даю – 27 %*). Неконфликтные школьники сделают вид, что ничего не происходит (*не обращаю внимание – 27 %*).

В выборе оскорблений учащиеся 6-х классов, как и ученики 5-го, выбирают обидные слова, чтобы оскорбить человека (*дебил, идиот, придурок*). Ученики 6-ых классов проявляют агрессию по отношению к родным и людям, с которыми находятся в непосредственном взаимодействии (*на маму, к одноклассникам*). При этом местом, где они бывают агрессивными, может быть как школа, так и дом.

Агрессия может возникнуть в ситуации спора или другой конфликтной ситуации. В анкетах большинство учеников 7-х классов (85 %) подчеркивают, что они имеют право повысить голос на того, кто так или иначе заденет их самолюбие (*повышает на меня голос, сильно меня унижит, не будет меня слушать в нашем разговоре, могу ответить тем же*), а 15 % считают, что вправе повысить голос на того, кто по их представлениям недостаточно развит интеллектуально (*тупит, лоха, глупый и не понимает*) или на любого подростка (*молчу, если только взрослые*). В одной из анкет мы обнаружили упоминание о возможности проявления физической агрессии (*могу ударить*), хотя изначально в анкете было указание на вербальное проявление агрессии (*Я могу повысить голос на того, кто...*). Лишь 21 % опрошенных семиклассников указали, что попытаются справиться с ситуацией без повышения голоса и уладить конфликт мирным способом (*выслушаю и попытаюсь исправить ситуацию, пытаюсь держать себя под контролем, попробую их успокоить*).

Одним из способов выявления вербальной агрессии является метод написания мини-сочинений. В рамках эксперимента мы предложили школьникам написать сочинение-рассуждение на тему: «Как я себе представляю свои права и возможности наказать другого человека за его неправильные действия, слова и поступки» [7].

Заключение

Проведенный нами эксперимент позволил сделать некоторые выводы о видах проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде учеников 5-8 классов. Несмотря на средний уровень склонности к агрессии у всех участников эксперимента, в речи большинства проявляется явная склонность к некорректному общению, грубому обращению со сверстниками, к унижениям, прямым оскорблениям, враждебным замечаниям, угрозам и грубым требованиям.

Ассоциативный эксперимент дал возможность диагностировать общий уровень вербальной агрессии в речи школьников 5–8 классов и исследовать конкретные проявления враждебности и агрессии в речи детей и подростков. Данные, полученные после обработки анкет с продолжением

неоконченных фраз, позволили уточнить способы выражения речевой агрессии и провести некоторые статистические подсчеты.

К сожалению, мы не можем считать выявленную картину проявлений речевой агрессии исчерпывающей в силу отсутствия методик расшифровки зафиксированных ассоциаций и выявления подсознательных мотивов, движущих школьниками в конкретных ситуациях. В настоящий момент работа по сбору материала продолжается. Главной целью наших дальнейших исследований будет поиск методов и приемов преодоления вербальной агрессии в школьной языковой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовская Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. Вып. 7, 2004. С. 257–263.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
3. Воронцова Т. А. Речевая агрессия в коммуникативно-дискурсивной парадигме // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006, № 1. С. 83–86.
4. Петрова Н. И., Рацбургская Л. В. Язык современных СМИ : средства речевой агрессии : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2011. 160 с.
5. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учеб. пособие. М. : МПСИ : Флинта, 2001. 96 с.
6. Трыкова О. Ю. О роли бранной лексики в детском фольклоре // «Злая лая матерная...» : сб. ст. / под ред. В. И. Жельвиса. М. : Ладомир, 2005. С. 334–343.
7. Франчук О. В., Деревскова Е. Н. Основные способы проявления вербальной агрессии в речи обучающихся 7-х классов (метод написания мини-сочинений) // Способы, модели и алгоритмы модернизации науки в современных условиях: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (29 февраля 2020 г, г. Челябинск). Уфа: Omega Science, 2020. С. 80–85.
8. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия. М. : Едиториал УРСС, 2006. 360 с.
9. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия в школьной речевой среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 300 с.
10. Щербинина Ю. В. Русский язык : Речевая агрессия и пути её преодоления : учеб. пособие. М. : Флинта, 2012. 224 с.

O. V. Franchuk (Russia, Magnitogorsk)

THE PHENOMENON OF VERBAL AGGRESSION IN THE WORLD PICTURE AMONG SCHOOLCHILDREN OF 5-8 GRADES

Annotation. The article describes an experiment to identify the main ways of displaying verbal aggression in the speech of students of schools grades 5-8 in Magnitogorsk. The study was conducted using existing methods of studying the speech aggression: the method of identifying the propensity to aggressiveness and hostility using the questionnaire of A. Bass and E. Darkey, as well as projective methods (the method of associative experiment and the method of unfinished phrases). As a result, there were identified the types and methods of verbal aggression taking into account the age characteristics of schoolchildren. The first stage of observations showed an average level of leaning for aggression and hostility among all participants of the experiment. However, observations over the children's speech using projective techniques showed that the majority of students show a clear tendency to incorrect communication, rude treatment of their peers, humiliation, direct insults, hostile remarks, threats and rude demands. During the associative part of the experiment there were used the stimuli which would push the children to reactions closely connected with the verbal hostile or aggressive expressions (argue, insult, infuriate, call names, frighten, threaten, make upset). The analysis made on the questionnaires allowed to reveal some factual cases of aggressiveness and hostility in children's speech and follow the dynamics from the 5 to 8 grades. The method of unfinished phrases helped to specify the means to express the speech aggression and to make some spastics on the experiment. The present research was the initial stage of collecting information, which would later be used to develop methods and techniques for overcoming verbal aggression in the school speech environment.

Keywords: verbal aggression, identification of propensity to aggressiveness, projective methods of research of verbal aggression, method of the associative experiment, method of unfinished phrases.

REFERENCES

1. Basovskaya E. N. Tvortsy cherno-beloi real'nosti: o verbal'noi agressii v sredstvakh massovoi informatsii, *Kritika i semiotika* [Critique and Semiotics], vol. 7, 2004. pp. 257–263.

2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko, Saint Petersburg, Praim-Evroznak, 2008, 868 p.
3. Vorontsova T. A. Rechevaya agressiya v kommunikativno-diskursivnoi paradigme, *Vestnik VGU, Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication], 2006, no. 1, pp. 83–86.
4. Petrova N. I., Ratsiburgskaya L. V. Yazyk sovremennykh SMI : sredstva rechevoi agressii : ucheb. posobie, Moscow, Flinta : Nauka, 2011, 160 p.
5. Semenyuk L. M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii : ucheb. posobie, Moscow, MPSI : Flinta, 2001, 96 p.
6. Trykova O. Yu. O roli brannoi leksiki v detskom fol'klore, «Zlaya laya maternaya...» : sb. st. / pod red. V. I. Zhel'visa, Moscow, Ladomir, 2005. pp. 334–343.
7. Franchuk O. V., Derevskova E. N. Osnovnye sposoby proyavleniya verbal'noi agressii v rechi obuchayushchikhsya 7-kh klassov (metod napisaniya mini-sochinenii), *Sposoby, modeli i algo-ritmy modernizatsii nauki v sovremennykh usloviyakh*: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. (29 fevralya 2020 g, g. Chelyabinsk), Ufa, Omega Science, 2020, pp. 80–85.
8. Shcherbinina Yu. V. Verbal'naya agressiya, Moscow, Editorial URSS, 2006, 360 p.
9. Shcherbinina Yu. V. Verbal'naya agressiya v shkol'noi rechevoi srede : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02, Moscow, 2001, 300 p.
10. Shcherbinina Yu. V. Russkii yazyk : Rechevaya agressiya i puti ee preodoleniya : ucheb. posobie, Moscow, Flinta, 2012, 224 p.

Франчук О. В. Феномен вербальной агрессии в картине мира школьников 5–8 классов // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 49–61.

Franchuk O. V. The Phenomenon of Verbal Aggression in the World Picture Among Schoolchildren of 5-8 Grades, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 49–61.

Дата поступления статьи – 16.05.2021; 1,2 печ. л.

Сведения об авторе

Франчук Оксана Валерьевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; oxana.franchuk@mail.ru.

Author:

Oksana V. Franchuk, PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; oxana.franchuk@mail.ru.

«ФРОНТИР» ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ПРАКТИК: ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ 2020 ГОДА

Аннотация. Статья продолжает серию обзоров монографий и других крупных научных работ, опубликованных учеными-гуманитариями МГТУ им. Г. И. Носова в 2020 г. самостоятельно или совместно с преподавателями других российских и зарубежных вузов. В качестве исследовательской основы анализа тематики и проблематики публикаций в обзоре выбрана антропологическая парадигма. Отталкиваясь от проблемы «антропологического поворота» в научном познании, обозначившей на рубеже XX–XIX вв. онтологическую дезориентацию человека, автор последовательно анализирует спектр познавательных практик, исследованных в научных публикациях 2020 г., и интерпретирует их с позиций гуманитарной экспертизы. Проанализированы работы нескольких научных направлений в области социальных и гуманитарных наук, в частности, исторических наук (археология, всеобщая история, история образования России, гендерная история, история Великой Отечественной войны), филологических наук (лингвистика, литературоведение), педагогических наук (теория и методика обучения и воспитания, коррекционная педагогика, методология и технология профессионального образования), психологических наук (социальная и возрастная психология), когнитивной науки и культурологии. Обзор выявил внимание исследователей к проблеме сохранения и поддержания «человеческого» в человеке в разные исторические периоды и в настоящее время. В фокусе анализа всякий раз оказываются ценностные ориентиры, на основе которых возникают, строятся, трансформируются и реализуются социальные и исследовательские практики. Ценности, как регуляторы деятельности человека, определяют цели научных исследований, которые в первую очередь должны подвергаться гуманитарной экспертизе.

Ключевые слова: монография, социальные и гуманитарные науки, антропологическая парадигма, гуманитарная экспертиза, социальные практики, аксиология.

Введение

В 2017 г. редакция журнала «Гуманитарно-педагогические исследования» начала серию годовых обзоров крупных научных публикаций, сделанных преподавателями Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. Исследовались новые концепции и идеи в области гуманитарных наук и гуманитарного образования [3; 4], возможности и задачи гуманитарно-педагогических исследований в техногенной среде [6], спектр человеческих ценностей, являющихся навигаторами в научных исследованиях и образовании [5].

Настоящая статья не только знакомит читателей с научными новинками в области гуманитарных и социальных наук, но предлагает задуматься над тем, какие человеческие практики выбираются сегодня исследователями для глубокой научной проработки в ситуации смены антропологической модели, онтологической дезориентации человека, живущего в эпоху радикального изменения его (само)идентичности, «в условиях целого ряда глобальных проблем, всеобщего кризиса техногенной цивилизации, ее сугубо утилитарно-прагматических сциентистских, техникстских и рыночных устоев и ценностей, коммерциализации и дегуманизации науки, становления “общества знания”» [15].

Антропологический поворот, связанный с выработкой иной парадигмы знаний о человеке, науке, философии, мире в целом, начался в 1910–20-х гг. и продолжается по сей день. В отличие от других парадигмальных сдвигов, которые знала история философии и культуры, этот сдвиг заставил человека на рубеже уже XX–XXI вв. задуматься о *ситуации онтологического предела (границы)*. С. Смирнов и Е. Яблокова пишут: «Будучи увлечённым собственным развитием, идущим большей частью в логике внешнего технологического оснащения и усиления себя, человек стал использовать такие практики технологического развития, которые его самого поставили на собственную границу» [24, с. 29; 26]. В идеологии естественных наук и общественном сознании стало развиваться представление, согласно которому человек в принципе заменим. Заменимы не только его органы, но и он сам (клон, искусственный интеллект, робот, биоробот, киборг, «техночеловек» – постчеловек): «По этой логике человек, отдавая совершенствующемуся техническому устройству свои органы, стал

отдавать и интеллектуальные работы и функции – восприятие, внимание, зрение, слух, письмо, счёт, чтение, узнавание образов. Человек готов отдать и свои высшие психические функции – мышление, волю, память, воображение. Но если он отдаёт свои качества умному устройству, то что происходит с ним самим? Тем самым исчезает и он сам, исчезает само представление о норме человека. Исчезают и привычные границы между человеком и иным ему существом» [там же]. Современная эпоха, по мнению С. С. Хоружего, «переживает радикальные тектонические сдвиги, суть которых уже нельзя передать привычно как смену “культурной парадигмы” или “общественной формации”, ибо <...> начал крупно меняться сам человек» [29].

Вопрос об онтологических границах сегодня актуален как никогда не только собственно в философии, но и в исторических, социальных психологических, педагогических и естественных, технических, медицинских, биологических науках. Вопрос онтологических границ человека родом из XX в., который обозначил человечеству срезу несколько «точек невозврата» – Освенцим, ГУЛАГ, Херосима, Нагасаки и т. д. Стало очевидно – возможно всё. Прежние, веками существовавшие гуманитарные ценности, этические кодексы и «пределы» перестали быть всеобщими смыслами и регуляторами [24, с. 29].

Сегодня в условиях проталкивания соблазнительных проектов технонауки и трансгуманизма по использованию новых технологий для изменения, улучшения человеческой природы активно стали обсуждаться проблемы антропологической альтернативы, антропологической навигации, онтологической дезориентации человека и выработки новой онтологической ориентации; ставится задача выстраивания новых опор и ориентиров, новых способов и границ существования человека, новых дискурсов и программ развития его и общества. И эти проблемы не просто актуализировались, они «приобрели по-настоящему смысложизненный и судьбоносный характер» [15, с. 10].

В нашей стране «тектонические сдвиги антропологической парадигмы» совпали со сменой государственного строя, идеологии, множественных и сложных социальных изменений, в силу чего российское общество и государство, начиная с 1990-х гг., находятся в состоянии перманентного реформирования. Чего стоит, например, ставший «вечным» вопрос реформирования российского образования! На наш взгляд, образовательные реформы – это прежде всего следствие дезориентации нашего общества и государства в понимании ключевого онтологического основания – границ и норм человека. Речь ведётся о так называемой «фронтире» - плавающей границе между тем, что является признаком и свойством человека, и «нечеловеческим» [24].

Вопрос границ для человека поставил вопрос контроля. В гуманитаристике возникла идея *гуманитарной экспертизы*, который при современном бурном развитии технологий все больше оказывается востребованной. Под гуманитарной экспертизой понимают «теорию и практику анализа и оценки феномена радикального изменения идентичности человека и всех его базовых (и привычных) качеств, в силу чего происходит переоценка привычных границ и норм человека как сущего» [24, с. 28].

Философы называют пока четыре «рамочных основания», в пределах которых и обсуждается концептуально норма человека: человек и животный мир; человек и постчеловек (естественный человек и искусственный человек); жизнь человека и смерть человека (живое и мёртвое); человек и Бог (онтологически Иное человеку Начало, предельный горизонт). Все остальные границы являются производными от рамочных/создается своеобразный «антропологический квадрат» (см. рисунок 1) [24, с. 31].

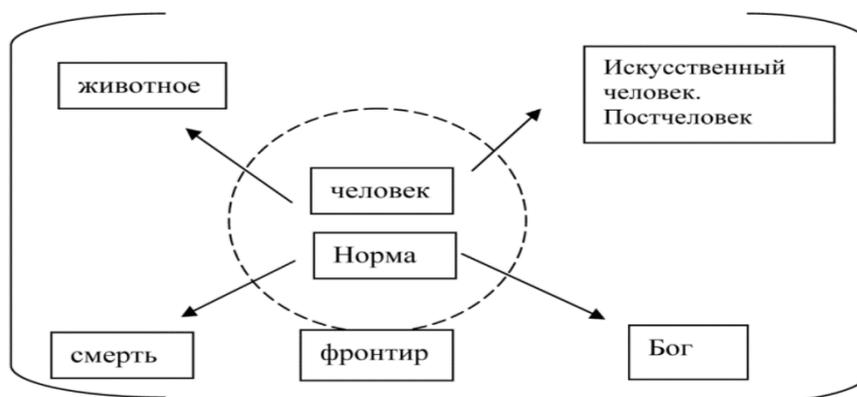


Рисунок 1. Антропологический квадрат по Смирнову-Яблоковой

И решаться поставленные вопросы должны не на основе построения новых идей и теорий, а на основе широчайшего *изучения человеческих практик* и всестороннего анализа их последствий.

В составлении обзора текущих публикаций возьмем за основу «*оптику*» *субъекта-исследователя*, определенный угол, под которым он представляет реальность, определенный принцип интеграции данных опыта. И начнем представление монографий в указанном выше ключе с *исторических исследований*, т. к., по мнению С. С. Хоружего, «обсуждение древних практик способно существенно обновить современные представления о человеке» [29, с. 125].

1. Древние практики и новые исторические исследования

В 2020 г. было опубликовано несколько исторических монографий, отражающий поиск в разных научных направлениях изучения исторических проблем. В области археологии, точнее, археологической нумизматики, вышли две книги «Последнее золото Боспора: клады статеров III в. н. э. из поселения Волна 1» [18] и «Фанагория. Результаты археологических исследований» [12], написанные группой ученых из разных научных и образовательных организаций.

Первая книга посвящена публикации двух кладов боспорских электровых статеров III в. н. э., найденных на античном поселении Волна 1 (Таманский п-ов) в 2013–2014 гг. Оба клада были сокрыты во время варварских набегов, сопровождавшихся разрушениями поселения: первый – в 205 / 206 г., второй – в 232 / 233 г. н. э. Обратим внимание, что исследователи-нумизматы придерживались метода всестороннего и комплексного изучения монет, в том числе, они определили химический состав металла всех статеров клада по методу РФА [18]. Отталкиваясь от ключевой особенности денег – их универсальности и стандартизации, авторы книги конкретизировали представление о золотосодержащих сплавах, используемых на пантикапейском монетном дворе в конце II – первой трети III в. н. э. Данные свидетельствовали о падении боспорского золотого статера в данный период. Оба клада представляют исключительный интерес для изучения денежного обращения, экономической и политической ситуации на Боспоре в первой трети III в. н. э. Данный том открывает серию публикаций «Археометрия Причерноморья», в которой будут представлены результаты новейших исследований с помощью комплекса естественно-научных методов (РФА, рентгеноспектрального микроанализа (РСМА), оптической микроскопии, металлографии, нейтронной томографии, дифракции, изотопного анализа Pb и т. д.) химического состава металлов и сплавов, используемых монетными дворами Причерноморья в античную эпоху, а также различных аспектов греко-римской техники монетного производства и денежного обращения. Как правило, изменения химического состава монетного сплава указывают на дефицит драгоценного / недрагоценного металла у эмитента и/или смену источников поставки сырья на монетный двор в связи с изменением политической ситуации и направлений экономических связей [18, с. 7].

Вторая книга – «Фанагория. Результаты археологических исследований» впервые публикует клад боспорских позднеархаических монет из раскопок Фанагории в 2005 г.» [12]. Клад был найден в слое пожара, связанного с захватом города персами в 480 г. до н. э. Самый ранний из всех найденных кладов древнейшего серебра в Северном Причерноморье, этот клад проливает свет на датировку и метрологию первых боспорских монет в античной нумизматике (позволяет установить дату начала чеканки на Боспоре Киммерийском).

Человеческая практика использования денег (и их аналогов), а также практика чеканки монет отработывали более точные инструменты взвешивания, способствовали выработке более развитой системы счета. Это практика унификации и стандартизации материальных ценностей позволяет исследовать движение человеческого «фронта».

Следующая историческая монография «Kropotkin and Canada» [31] написана А. Г. Ивановым на английском языке в рамках проблематики всеобщей истории – истории освоения Северной Америки и научной интерпретации его результатов. Книга посвящена русскому ученому и революционеру, географу-геоморфологу князю П. А. Кропоткину, который в 1897 году посетил Канаду, бежав от преследования правительства России. Кропоткин встретил теплый прием в Канаде. Путешествуя из одного конца страны в другой, он смог изучать развитие сельских районов, кооперативные движения и положение коренных народов. Такая человеческая практика, как колонизация земель, стала объектом анализа и оценки русского ученого и революционера. Остались многочисленные записи и комментарии Петра Алексеевича, которые не получили до этого должного внимания биографов, несмотря на ценнейшие научные наблюдения и выводы, сделанные Кропоткиным [31]. Исследование А. Г. Иванова основывается на архивных документах, включая канадский дневник П. А. Кропоткина,

и показывает, как понимание исторического опыта Канады по освоению индейских территорий повлияло на идеи и политические взгляды русского революционера-анархиста.

Отметим, что выбранное нами понятие «фронтир» (термин введен американским историком Ф. Тернером) восходит к истории освоения именно североамериканского континента, где сформировалась особый «плавающий» рубеж, или граница, за которой начиналась неосвоенная, дикая территория (к западу от фронта законы США не действовали). Фронтир – это зона освоения; точнее, территория, социальные и экономические условия которой определяются идущим на ней процессом освоения. Ф. Тернер называл его «точкой встречи дикости и цивилизации». Термин был освоен не только историками, занимавшимися изучением освоения новых земель, но и закрепился в литературе и философии. В данной статье термин имеет значение нестабильной границы между онтологически «человеческим» и «нечеловеческим», которая сегодня стремительно отодвигается, изменяя представление человека о самом себе, меняя антропологическую модель. Эта граница является смысловой: она плавает, она событийна и ситуативна.

«Гендерным границам» в истории Второй мировой войны посвящена коллективная монография ученых из России и Казахстана «Гендерные аспекты истории Великой Отечественной войны в Казахстане и России: макро- и микроуровень» [9]. Исследователи изучали человеческую практику, возникшую в критический период жизни человека, общества и государства. Смещение гендерных границ в онтологической идентификации женщины, возрастных и социальных границ ребенка – это следствие тяжелых испытаний, навязанных войной. Оценивалось значение женского труда, потери и обретения в эвакуации, социально-правовое положение женщин, практика женсоветов, использование детей и женщин как мобилизационного ресурса власти в годы Великой Отечественной войны. В книге исследуются гендерная трансформации в центре страны и национальных республиках на основе опубликованных и неопубликованных архивных документов, материалов устной истории. Ощущение родной земли как ценности перед угрозой смерти, жизнь в эвакуации рассмотрены историками М. Н. Потемкиной, Р. С. Жаркынбаевой и А. С. Абдирайымовой [19]. Авторский коллектив сосредоточил свое внимание на таких проблемах, как новые подходы к изучению проблемы войны и гендера, изменение гендерного порядка страны и гендерной профессиональной сегрегации, мобилизационной и эвакуационной политики государства, трудностях военного детства.

В русле истории образования, точнее высшего профессионального технического образования в нашей стране, написана монография доктора исторических наук В. В. Филатова. В 2020 г. В. В. Филатов продолжил публикацию серии монографий по истории МГТУ [27; 28]. Предыдущие исследования этого автора были проанализированы в нашем журнале [4; 5]. Новые книги посвящены 1960-м гг. В первой книге автор отмечает особенности тех лет по формированию кадрового состава, когда администрации Магнитогорского горно-металлургического института пришлось столкнуться с проблемой возрастания контингента студентов, что требовало увеличения численности преподавателей. Подобная ситуация сказывалась на остепененности профессорско-преподавательского состава. Поэтому в монографии много места отведено анализу подготовки кандидатов и докторов наук.

Используя в своем монографическом исследовании многочисленные документальные источники, В. В. Филатов описал практику оптимизации управления вузом (поиски оптимальных и рациональных путей трансформаций в структурных подразделениях, создание новых факультетов и кафедр; особенности финансово-хозяйственной деятельности) в условиях новых вызовов реальности 1960-х гг. Достоинством работы является постоянное обращение к нормативным актам министерства высшего и среднего специального образования, в которых излагались основные требования по организации работы вузов в выполнении решений директивных органов и содержались материалы проверок других учебных заведений.

В другой книге этого автора [27] исследуются проблемы учебной и научно-исследовательской деятельности. Тогда в процессе обучения происходила коренная перестройка, направленная на выполнение закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Руководству МГТУ (тогда МГМИ) приходилось направлять деятельность всего коллектива на разработку новых учебных программ, корректировать прежние курсы, чтобы приблизить обучение к нуждам производства. Практика показала, что при всех положительных моментах тесного соединения учебы и производства возникало немало вопросов, связанных с качеством образовательного процесса. Не каждое предприятие, в том числе и Магнитогорский металлургический комбинат (ММК), могло обеспечить студентов младших курсов рабочими местами, создать нормальные условия для овладения производственными навыками. Институту вновь пришлось пережить новые подходы в образовании в середине 1960-х гг. В определенной степени начался откат к прежней системе обучения в вузе, но на иной основе. Не получился эксперимент и с организацией

бессессионного обучения. На одних кафедрах он дал положительный эффект, а на других – усложнил учебный процесс и не улучшил качественные показатели. Интересен опыт организации научно-исследовательской работы ППС и студентов МГМИ. С одной стороны, государственные структуры определяли задачи для научных работников МГМИ по разработке прорывных исследовательских тем. С другой – продолжалась реконструкция ММК, вводились в строй более мощные агрегаты, совершенствовались технологии. Все это открывало возможности для ППС института применить свой ум и талант для оказания помощи предприятиям, выполняя хозяйственные и госбюджетные работы. Научные изыскания преподавателей института совместно с разработками производственников помогали поддерживать высокий имидж ММК, повышать производительность труда и качество продукции не только на комбинате, но и на других предприятиях. Деятельность объединенных научно-исследовательских групп, договоры творческого содружества, внедренческие мероприятия и другие элементы научной деятельности способствовали укреплению связи науки и производства.

Разнообразные практики, к которым прибегали люди в разные исторические эпохи, чтобы выжить, сохранить свою идентичность, казалось бы, теряют смысл перед лицом «онтологической дезориентации» человека, возникшей на рубеже XXI века и способной завести человечество за «антропологическую Границу». Однако, на наш взгляд, исследование социальных практик важно изучать, чтобы понять «предел» в онтологическом основании «жизнь человека и смерть человека», предел, который человек, социальная группа или общество могут перейти в кризисной ситуации и ситуации «покоя».

2. Человек в фокусе психолого-педагогических исследований

Есть периоды, в которые человек объективно склонен изменять культурные и психологические «границы» и заниматься самоидентификацией, проверять достижимость границ, возможность не только приблизиться, но и зайти за них. Человечество XXI в., увлеченное технологиями, как токсичным наркотиком, создающим ему иллюзию полноты проживания и событийности, теряет самоидентичность и раскачивается на краю своей «антропологической Границы». Ведет себя как подросток, особенности переходного возраста которого коренятся в перестройке гормональных и физиологических процессов. Подростковый период, как известно, один из самых проблемных в онтогенезе, и, возможно, ответ на вопрос, как отвести человечество от опасного стремления перешагнуть «границы Homo sapiens», будет найден в психологических исследованиях поведения подростков.

Проблеме кризиса подросткового возраста посвящена монография Т. А. Безенковой и О. А. Андриенко [7], написанная в области социальной и возрастной психологии. В книге отмечается аксиологическая и коммуникативная палитра противоречий данного возраста – потеря «смысла событий», отсутствие «необходимого жизненного опыта, который позволил бы сохранить свою индивидуальность и сформировать позитивный социально одобряемый и здоровый стиль поведения»; оторванность от традиционных положительных сообществ; стремление добиться уважения и признания не в формальных коллективах, а в «группах риска» [7, с. 4-5]. Авторы этого научного труда исследуют методы профилактической работы, способы организации «комплексного и целенаправленного реабилитационного процесса детей и подростков». Другими словами, исследователи анализируют механизмы примирения подростков с социальными нормами – нормами, которые должны стать для подростка непреодолимыми «антропологическими границами», каркасом для его самоидентификации. Сталкиваясь в практике с многочисленными случаями отклоняющегося поведения человека, психологи, социологи и педагоги стремятся объяснить его побудительными причинами [7, с. 7]. В онтогенезе человека подростковый период характеризуется смещением физиологических и психологических «рамок», а девиантное поведение становится следствием попыток преодоления антропологических, социально приемлемых границ, расставленных перед подростком социумом и родителями.

Человечеству нужна психологическая поддержка, «антропологическая навигация» [26], которая даст ему онтологический шанс не поддаться все же соблазну ухода в будущее, начерченное трансгуманизмом; позволит человеку меняться, но при этом использовать технологии как ресурс, а не как наркотик. Технология не должна лишить человека его собственной личности, не должна провоцировать его на отказ от самого себя, на то, чтобы он, будучи рожденным зрячим и слышащим, перестал видеть, слышать, чувствовать, запоминать, отдав все эти функции умному техническому устройству. Поэтому так остро стоит вопрос ценностей, движущих человеком сегодня.

Уже упоминалось, что философы отмечают усиление процесса аксиологизации, гуманизации и антропологизации научного знания в области естественных, технических, медицинских и сельскохо-

зайственных наук, но гуманитарной экспертизе подвергаются и собственно социальные и гуманитарные науки, хотя гуманитаристика антропоцентрична сама по себе.

К примеру, гуманитарную экспертизу в научных исследованиях проходят новые идеи реформирования образовательной системы, к числу которых относится идея инклюзии в образовании. В этом ключе написана коллективная монография «Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды» [11]. Авторы поставили цель изучить и дать теоретико-методологическое обоснование путей решения проблем комплексной коррекционно-реабилитационной работы с детьми в организациях, обеспечивающих необходимые условия инклюзивной образовательной среды. Социальная практика организации инклюзивного образования нуждается и в изучении, и в оценке, поэтому, рассмотрев теоретические аспекты проблемы комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды, авторы решили исследовать «внутренние» (разработку и внедрение технологии сопровождения образовательного процесса, проведение донозологической диагностики и оценки состояния здоровья детей, специфику коррекционно-реабилитационных технологий в инклюзии) и «внешние» (условия промышленного города) факторы влияние на результат образовательного процесса.

Продолжается исследование компетентностного подхода к образованию и практики адаптации выпускников на рынке труда. Так, в 2020 г. была опубликована коллективная монография ученых России и Таджикистана, посвященная практике подготовки инженеров в рамках международного образовательного проекта EXTEND [20]. Монография структурирует в себе концептуальные положения о профессиональной деятельности выпускников с точки зрения организации образовательного процесса в различных вузах консорциума международного образовательного проекта EXTEND, а также включает обширный практический материал, направленный на развитие у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для формирования их будущей профессиональной траектории. В зоне внимания авторов оказались проблемы социального партнерства; профориентации и социально-экономической адаптации молодежи на рынке труда; гармонизации взаимосвязи профессионального, жизненного и личностного самоопределения обучающихся; формирования системы ценностей и поиска смысла профессионального труда и всей жизни; социализации личности и ее гражданского становления.

Обратим внимание на то, что в монографии затронут гендерный аспект реализации проекта EXTEND, который в числе прочего нацелен на гендерное «выравнивание», чтобы избежать нежелательной для общества «гендерной асимметрии», при которой женщины современного общества традиционно более активны, они интенсивно осваивают социально значимые виды деятельности, считающиеся традиционно мужскими профессиями [20, с. 8]. Причины этой асимметрии, возможно, заложены Второй мировой войной, изменившей представления о потенциале и жизненных ориентирах женщины, даже в республиках Средней Азии, где не распространены европейские стандарты женской эмансипации. В проекте акцент сделан на инженерном образовании, которое по мысли устроителей позволит привлечь в структуру проекта, а также последующее обучение в Центрах мужскую половину молодежи, в то время как девушки смогут более активно включиться в программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации по гуманитарным направлениям. В анализируемой работе, как и в монографии В. В. Филатова, обращается внимание на развитие вузовского сектора в обществе в целом, т. к. развитие вузов стало социальной практикой, которая определяет в значительной степени ключевые стратегии развития города, области, региона и страны.

Среди монографий, которые были изданы в 2020 г., есть несколько исследований затрагивающих разные аспекты человеческой коммуникации.

В работе В. А. Чернобровкина и Д. В. Тупкиной «Технологии использования сказочного материала в развитии эмоционального интеллекта дошкольников» [30] речь идет о ценном качестве коммуницирующего человека – его эмоциональной сфере, но не об эмпатии, а эмоциональном интеллекте. Понятие «эмоциональный интеллект» вошло в научный обиход к концу XX в., т. е. примерно тогда же, когда человечество стало терять свои онтологические ориентиры. Понятие ввели в 1990 г. Дж. Майер и П. Саловей, «которые описывали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность индивида отслеживать свои и чужие эмоции и чувства» [2]. Обратим внимание на то, что популярность этой идеи придал прагматизм западного индивидуализма. Н. П. Александрова пишет: «Широкое распространение понятие “эмоциональный интеллект” получило благодаря работам американского психолога Д. Гоулмана, опубликованным в 1995 г., и смысл этого понятия сводился к тому, что эмоциональный интеллект есть способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем чтобы *использовать*

полученную информацию для реализации собственных целей (курсив наш)» [2]. Сегодня эмоциональный интеллект развивают уже у детей дошкольного возраста, отвечая «на социальный заказ общества и системы дошкольного образования». В. А. Чернобровкин и Д. В. Тупикина подчеркивают: «Одной из важных задач современного дошкольного образования является развитие различных форм личностной активности детей, включая развитие эмоционального интеллекта» [30]. Авторы монографии подвергли анализу множество существующих вариативных методик, способов, средств развития эмоционального интеллекта дошкольников и остановились детально на технологии использования сказочного материала. Древнейшая технология и социальная практика воспитания подрастающего поколения с помощью сказки, как оказалось, остается действенной и в цифровую эпоху, но уже представлена она как «сказкотерапия», как «инновационная технология формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста». Работу по развитию эмоционального интеллекта детей следует признать соответствующим антропологической парадигме образования, т. к., например, по мнению В. И. Слободчикова, методологическим основанием для исследования гуманистического образовательного процесса выступает понимание антропологически ориентированного образования как особой «антропрактики», т. е. практики вочеловечивания человека, где главным результатом является способность человека к саморазвитию, способность отстаивать человечность [23, с. 16]. Однако, с нашей точки зрения, сам факт развития у человека полезных ему качеств не является априори поддерживающим «практику вочеловечивания человека», поскольку не ясна конечная цель (как ценность). В чем она: зайти за Границу или сохранить онтологические ориентиры человека?

Будучи философской, социологической и культурологической категорией, ценность характеризует нечто положительно значимое для личности. В этом понятии закреплена норма и оценка не только деятельности по производству чего-то полезного, но и оценка, например, простого человеческого общения, которое, как и другие ценности, способно удовлетворить потребности и интересы людей, являться предметом предпочтений человека, его устремлений и ориентаций.

В прошлом году были опубликованы монографии, в которых ценностью называется общение, диалог людей и культур, но при этом разбирается и проблема человеческих ценностей, необходимых для общения, выстраивания диалога. Оказалось, что успешность профессиональной подготовки людей, для которых общение – это основная среда проявления профессиональных компетенций, зависит от ценностных ориентаций этих людей. Назовем здесь коллективный научный труд «Аксиология иноязычного педагогического образования» [1], ставший итогом международного научно-практического форума преподавателей иностранных языков различных научных школ, российских и зарубежных университетов. На протяжении ряда лет ученые и практики размышляли над вопросами методической аксиологии, обсуждали перспективные аксиологические стратегии, которые характеризуют педагога будущего. Гуманитарной экспертизе подверглись концептуальные идеи и подходы к методически обоснованным способам реализации ценностного компонента в профессионально-педагогической подготовке педагога в области иноязычного образования. Широкомасштабный проект был реализован кафедрой методики преподавания иностранных языков МПГУ в русле задач национального проекта «Образование» (2019–2024 гг.). Одним из ключевых направлений данного нацпроекта является направление «Учитель будущего», ориентированное на готовность учителя, педагога к всестороннему, научно обоснованному формированию и развитию у обучающихся ценностной картины мира социально-ответственного гражданина своей Родины.

Показательна в этом смысле тема, разрабатываемая доктором педагогических наук из Магнитогорска Л. В. Павловой, которая посвятила свое исследование технологии обогащения ценностно-ориентированного опыта студентов и представила систему заданий, которые «формируют умения выслушать мнение оппонента и высказать свое, привести аргументы, вести культурный диалог, развивают установку на позитивное толерантное отношение к ценностям культуры страны изучаемого языка, на их осмысление, понимание и интерпретацию в учебном процессе» [16, с. 134]. Для будущих учителей иностранного языка принципиально важно формировать «собственную систему ценностей, основанную на уважительном отношении к представителям других культур», и «способность обеспечивать нравственное, когнитивное и коммуникативное развитие школьников средствами иностранного языка» [там же]. Здесь уже четко прослеживается связь между антропологической навигацией и успешностью образовательного процесса.

В другой монографии «Лингводидактические аспекты организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в языковом пространстве высшей технической школы» [13] затронут вопрос гуманитаризации технического и естественно-научного образования и его модернизации, в частности, в том плане, что выпускникам технических направлений подготовки придется на рабочем

месте решать свои профессиональные задачи «в условиях полилингвальной профессиональной коммуникации во всех смыслах ее понимания». И здесь тоже готовность к коммуникации, причем как на родном, так и на иностранном языке, становится предметом педагогических и лингвотодических изысканий. Коммуникативные способности в плане использования иностранного языка в профессиональном общении становятся частью профессиональной мобильности будущего инженера.

3. Самоидентификация человека в языке и литературе

Проблемам межкультурного диалога, формам его репрезентации в произведениях разных жанров, а также причинам коммуникативных неудач, типологии коммуникативных стратегий в литературном процессе посвящена коллективная монография «Диалог и диалогичность» [10]. Раскрывая специфику диалога в постмодернистском произведении, авторы монографии (философы, культурологи и литературоведы) показывают, как решается проблема непонимания, разобщения людей в литературе разных эпох. Диалог не просто форма взаимодействия людей, например, у Е. А. Боратынского настроенность на диалог с незримым собеседником есть способ «дослышать» самого себя [21, с. 72], такой способ самоидентификации.

В другой монографии в области филологических наук «Национальные коды в европейской литературе XIX–XXI вв. Литературный канон в контексте межкультурной коммуникации» взгляд исследователей фокусируется на соединении категорий нормы (канона), коммуникации и ценностей. Так, С. В. Рудакова, исследуя идеальный мир А. А. Дельвига и счастье, как безусловную ценность, отмечает, что для поэта реализация мечты о полноценном человеческом существовании связана не с реальностью, не с материальным, сословным и социальным, а с вневременным, вечным и духовным, где единственно возможны гармония и счастье [22, с. 258]. Монография позволяет изучить смещение ценностного фронта в литературе за последние два века.

Анализ установления и преодоления семантических границ как лингвистическую проблему исследовала С. А. Песина в монографии «Полисемия в когнитивном аспекте» [17]. Естественный язык, служащий человеческой коммуникации, живет и развивается под действием разнонаправленных сил: с одной стороны, сохранения языковой нормы, в данном случае, формирования, распознавания узуального значения, а с другой стороны, стремления выйти за границы системного значения (формирование полисемии). Автора интересует «содержательное ядро» в значении полисеманта, которое очерчивает для носителя языка «границы дозволенного», сохраняющего значения в рамках лексемы и не разрушающего его. Поиск интуитивных границ в языке средствами когнитивной лингвистики вписывается в антропологическую парадигму науки. Обозначение этих пределов позволит найти грань между разрушающим высказыванием абсурдом, бессмыслицей и новым (оказиональным) значением, допустимым смыслом. И здесь граница становится основой для идентификации объекта познания. В истории изучения языка еще не так давно, в XX в., был период, когда лингвисты не брались в исследование речи, за конструкции, превышающие пределы предложения, когда фразеологизмы не признавались фактами языковой системы. Сегодня границы интересов и возможностей лингвистов раздвигаются, и фразеология уже описывается по источникам древних письменных памятников. Так, в 2020 г. вышел первый том «Большого фразеологического словаря старославянского языка» под редакцией С. Г. Шулержковой [8]. Профессор В. М. Мокиенко пишет: «Описание фразеологических единиц старославянского языка – одна из сложнейших задач, к решению которой слависты долго не приступали. Слишком много препятствий встречалось на пути тех, кто рисковал посвятить свою жизнь изучению сверхсловных языковых единиц древнейших славянских текстов» [14, с. 51].

Получается, что вышедший словарь – это своеобразное преодоление границ, которое значительно продвигает науку. Чем такое преодоление границ отличается от границ трансгрессии, в которой некоторые антропологи видят «жест кролика перед удавом»? С. С. Хоружий – физик-теоретик, математик, специалист в области философской антропологии и религиозной философии – в своей работе 2002 г. пишет по поводу усилившегося влияния трансгрессии: «Здесь — самая прямолинейная реакция на Границу, замороженность Границей как таковой, словно замороженность кролика перед удавом. Часто трансгрессию представляют как отважный бунт против власти Границы, предельный жест утверждения свободы и достоинства человека; но верней и точнее видеть в ней жест кролика: замороженность Границей находит выход в болезненной *тяге преступить*, и кролик по имени Батай утверждает свою свободу, бросаясь в пасть...» [29, с. 125–126].

Заключение

Итак, вопрос о Границе в науке остается открытым, что в свою очередь является свидетельством того, что предел в науке – это фронтитр, который создает исследователь. Всякое новое исследование

дование (т. е. обладающее научной новизной) – это рискованное смещение фронта, и здесь главное – держать в фокусе человека «как высшую ценность и цель общественного развития, а не просто как рабочую силу, трудовой ресурс, фактор и капитал» [15].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиология иноязычного педагогического образования. Монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян, В. С. Белгородский, Е. В. Борзова [и др.]. М. : Московск. пед. гос. ун-т, 2020. 423 с.
2. Александрова Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-emotsionalnyu-intellekt> (дата обращения: 11.09.2021).
3. Андреева С. Л. Гуманитарные исследования: Старые и новые научные парадигмы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 98–107.
4. Андреева С. Л. Гуманитарные науки и гуманитарное образование 2016: новые исследования, концепции, идеи // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 160–168.
5. Андреева С. Л. Человеческие ценности как ценности науки и образования: обзор монографий 2019 года // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 72–82.
6. Андреева С. Л. Гуманитарно-педагогические исследования в техногенной цивилизации: опыт МГТУ им. Г.И. Носова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3. № 1. С. 85–98.
7. Безенкова Т. А. Андриенко О. А. Социальная реабилитация подростков с девиантным поведением средствами арт-терапевтических методов: монография [Электронное издание]. Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2020. Загл. с титул. экрана. ISBN 978-5-9967-2024-8.
8. Большой фразеологический словарь старославянского языка / Научно-исследовательская словарная лаборатория МГТУ им. Г. И. Носова / авт. вступ. ст. и гл. ред. С. Г. Шулежкова; авторы-составители: С. Г. Шулежкова, С. А. Анохина, А. А. Осипова [и др.]; ред. колл.: С. А. Анохина, А. А. Осипова, Н. В. Позднякова. М. : ФЛИНТА, 2020. Т. 1: *Дѣвѣти / дѣвѣти дѣло – въвръгнѣти, въвръѣци въ пещь огньѣ.* 552 с.
9. Гендерные аспекты истории Великой Отечественной войны в Казахстане и России: макро- и микроуровень : коллективная монография / А. С. Абдирайымова, Е. В. Ануфриева, Е. Ю. Волкова [и др.] / под общ. ред. Р. С. Жаркынбаевой, Е. В. Ануфриевой. Алматы : Қазақуниверситеті, 2020. 271 с.
10. Диалог и диалогичность / И. С. Юхнова, Т. Попович, А. Ямадзи [и др.]. Нижний Новгород: Изд-во Национальн. исследовател. Нижегородск. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2020. 177 с.
11. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И. А. Кувшинова, Е. А. Овсянникова, В. А. Чернобровкин. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. 141 с.
12. Кузнецов В. Д., Абрамзон М. Г. Клад позднеархаических монет из Фанагории // Фанагория. Результаты археологических исследований / под общей ред. В. Д. Кузнецова. Т. 8. М.: Институт археологии РАН. 2020. 160 с.
13. Лингводидактические аспекты организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в языковом пространстве высшей технической школы: коллективная монография / О. А. Лукина, Е. А. Гасаненко, Н. В. Дерина [и др.] / под науч. ред. О. А. Лукиной, Е. А. Гасаненко. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. 152 с.
14. Мокиенко В. М. Большой фразеологический словарь старославянского языка: рецензия на первый том // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 1. С. 51–54.
15. Орешников И. М., Шкерина Т. И. Аксиологические, гуманистические и антропологические основания современного естествознания // История и педагогика естествознания. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-gumanisticheskie-i-antropologicheskie-osnovaniya-sovremennogo-estestvoznaniya> (дата обращения: 07.07.2021).
16. Павлова Л. В. Технология обогащения ценностно-ориентированного опыта студентов – будущих учителей иностранного языка в процессе овладения иностранным языком // Аксиология иноязычного педагогического образования. Монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян, В. С. Белгородский, Е. В. Борзова [и др.]. М. : Московск. пед. гос. ун-т, 2020. с. 228–234.
17. Песина С. А. Полисемия в когнитивном аспекте: монография. М. : Наука: Флинта, 2020. 300 с.
18. Последнее золото Боспора: клады статов III в. н. э. из поселения Волна 1 / М. Г. Абрамзон, С. И. Безуглов, О. Л. Гунчина [и др.]. М. : Институт Археологии РАН. 2020. 168 с.
19. Потемкина М. Н., Жаркынбаева Р. С., Абдирайымова А. С. Жизнь в эвакуации: потери и обретения // Гендерные аспекты истории Великой Отечественной войны в Казахстане и России: макро- и микроуровень : коллективная монография / А. С. Абдирайымова, Е. В. Ануфриева, Е. Ю. Волкова [и др.] / под общ. ред.

Р. С. Жаркынбаевой, Е. В. Ануфриевой. Алматы : Қазақуниверситеті, 2020. С. 78–115.

20. Психолого-педагогические основы инженерной подготовки обучающихся (на материалах международного образовательного проекта EXTEND): коллективная монография / Л. В. Оринина, С. А. Одинаева, Ф. А. Гафаров [и др.]. Новосибирск : Изд. ООО «СибАК», 2020. 78 с.

21. Рудакова С. В. Диалог в лирике Е. А. Боратынского // Диалог и диалогичность / И. С. Юхнова, Т. Попович, А. Ямадзи [и др.]. Нижний Новгород: Изд-во Национальн. исследовател. Нижегородск. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2020. С. 68–86.

22. Рудакова С. В. Поиск идеального человеческого счастья в идиллическом мире А. А. Дельвига // Национальные коды в европейской литературе XIX–XXI вв. Литературный канон в контексте межкультурной коммуникации: коллективная монография с видеоприложением / под ред. Т. А. Шарыпиной, И. К. Полуяхтовой, М. К. Меньшиковой. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. С. 258–265.

23. Слободчиков В. И. Антропология образования // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный, культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5 (24). С. 15–16.

24. Смирнов С, Яблокова Е. Антропологические границы гуманитарной экспертизы // Философская антропология. 2019. № 1. С. 26–44 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskie-granitsy-gumanitarnou-ekspertizy> (дата обращения: 05.08.2021)

25. Смирнов С. А. Антропологический поворот: его смысл и уроки // Философия и культура. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskiy-povorot-ego-smysl-i-uroki> (дата обращения: 05.09.2021).

26. Смирнов С. А. Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека. Новосибирск: Офсет-ТМ, 2016. 438 с.

27. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова: 1960-е годы. В 4 кн. Кн. 3: монография. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. 383 с.

28. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1960-е годы. В.4 кн. Кн. 2.: монография. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. 268 с.

29. Хоружий С. С. К Антропологической модели третьего тысячелетия // Философия науки и техники. 2002. № 1. С. 108–137 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-antropologicheskoy-modeli-tretiego-tysyacheletiya> (дата обращения: 04.09.2021)

30. Чернобровкин В. А., Тупикина Д. В. Технологии использования сказочного материала в развитии эмоционального интеллекта дошкольников: [Электронный ресурс]: монография; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Электрон. текстовые дан. (2,01 Мб). Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. 1 электрон. опт. диск (CDR). Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD; MS Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. Загл. с титул. экрана.

31. Ivanov A. G. Kropotkin and Canada. Edmonton, Alberta (Canada): BlackCatPress, 2020. 225 p.

S. L. Andreeva

“FRONTIER” OF HUMANITARIAN EXPERTISE IN HUMAN RESEARCH: OVERVIEW OF PUBLICATIONS 2020

Abstract. The article continues a series of reviews of monographs and other major scientific works published by scholars humanitarians of Nosov MSTU in 2020 independently or together with teachers from other Russian and foreign universities. The anthropological paradigm is chosen as a research basis for the analysis of topics and problems of the publications. The author consistently analyzes the range of cognitive practices studied in scientific publications in 2020, and interprets them from the standpoint of humanitarian expertise, starting from a problem of the “anthropological turn” in scientific knowledge, which marked the ontological disorientation of a person at the turn of XX–XIX cc. There have been analyzed several scientific directions in the field of social and humanitarian sciences, in particular, historical sciences (archaeology, general history, history of education of Russia, gender history, history of the Great Patriotic War), philological sciences (linguistics, literary criticism), pedagogical sciences (theory and methods of teaching and upbringing, correctional pedagogy, methodology and technology of vocational education), psychological sciences (social and developmental psychology), cognitive science and cultural studies. The review revealed some attention of the researchers to the problem of preserving and maintaining the “human” feature in a person during different historical periods and at the present time. Each time, the focus of the analysis turns out to be some value orientations, on the basis of which social and research practices arise, and are being built, transformed and implemented. Values, as regulators of human activity, determine the goals of scientific research, which, first of all, should be subjected to humanitarian expertise.

Keywords: monograph, social and humanitarian sciences, anthropological paradigm, humanitarian expertise, social practices, axiology

REFERENCES

1. Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Monografiya po itogam Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyashchennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov (Moskva 6-7 dekabrya 2019 g.) / M. A. Ariyan, V. S. Belgorodskii, E. V. Borzova [i dr.], Moscow, Moskovsk. ped. gos. un-t, 2020, 423 p.
2. Aleksandrova N. P. K voprosu o sushchnosti ponyatiya «Emotsional'nyi intellekt», *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2009, no. 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-emotsionalny-intellekt> (date of access: 20 July 2021).
3. Andreeva S. L. Gumanitarnye issledovaniya: Starye i novye nauchnye paradigmy, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no. 1, pp. 98–107.
4. Andreeva S. L. Gumanitarnye nauki i gumanitarnoe obrazovanie 2016: novye issledovaniya, kontseptsii, idei, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, vol. 1, no. 1, pp. 160–168.
5. Andreeva S. L. Chelovecheskie tsennosti kak tsennosti nauki i obrazovaniya: obzor monografii 2019 goda, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 72–82.
6. Andreeva S. L. Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya v tekhnogennoi tsivilizatsii: opyt MGTU im. G. I. Nosova, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2019, vol. 3, no. 1, pp. 85–98.
7. Bezenkova T. A. Andrienko O. A. Sotsial'naya rehabilitatsiya podrostkov s deviantnym povedeniem sredstvami art-terapiicheskikh metodov: monografiya [Elektronnoe izdanie], Magnitogorsk, FGBOU VO «MGTU im. G. I. Nosova», 2020, Zagl. s titul. ekrana. ISBN 978-5-9967-2024-8.
8. Bol'shoi frazeologicheskii slovar' staroslav'yanskogo yazyka / Nauchno-issledovatel'skaya slovarnaya laboratoriya MGTU im. G. I. Nosova / avt. vstup. st. i gl. red. S. G. Shulezhkova; avtory-sostaviteli: S. G. Shulezhkova, S. A. Anokhina, A. A. Osipova [i dr.]; red. koll.: S. A. Anokhina, A. A. Osipova, N. V. Pozdnyakova, Moscow, FLINTA, 2020, T. 1: *ДВИТИ / ДВІТИ ДѢЛО – ВЪВРЪГНАЖТИ, ВЪВРЪЩИ ВЪ ПЕЦЬ ОГНЯЖ*. 552 p.
9. Gendernye aspekty istorii Velikoi Otechestvennoi voiny v Kazakhstane i Rossii: makro- i mikrouroven' : kollektivnaya monografiya / A. S. Abdiraïymova, E. V. Anufrieva, E. Yu. Volkova [i dr.] / pod obshch. red. R. S. Zharkynbaevoi, E. V. Anufrievoi, Almaty, Kazakuniversiteti, 2020, 271 p.
10. Dialog i dialogichnost' / I. S. Yukhnova, T. Popovich, A. Yamadzi [i dr.], Nizhnii Novgorod, Izd-vo Natsional'n. issledovatel. Nizhegorodsk. gos. un-ta im. N. I. Lobachevskogo, 2020, 177 p.
11. Kompleksnaya korrektsionno-reabilitatsionnaya rabota s det'mi v usloviyakh inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy : monografiya / I. A. Kuvshinova, E. A. Ovsyannikova, V. A. Chernobrovkin, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2020, 141 p.
12. Kuznetsov V. D., Abramzon M. G. Klad pozdnearkhaicheskikh monet iz Fanagorii, Fanagoriya. Rezul'taty arkhologicheskikh issledovaniy / pod obsh. red. V. D. Kuznetsova, T. 8, Moscow, Institut arkhologii RAN, 2020, 160 p.
13. Lingvodidakticheskie aspekty organizatsii uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti obuchayushchikhsya v yazykovom prostranstve vysshei tekhnicheskoi shkoly: kollektivnaya monografiya / O. A. Lukina, E. A. Gasanenko, N. V. Derina [i dr.] / pod nauch. red. O. A. Lukinoi, E. A. Gasanenko, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2020, 152 p.
14. Mokienko V. M. Bol'shoi frazeologicheskii slovar' staroslav'yanskogo yazyka: retsenziya na pervyi tom, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 1, pp. 51–54.
15. Oreshnikov I. M., Shkerina T. I. Aksiologicheskie, gumanisticheskie i antropologicheskie osnovaniya sovremenno estestvoznaniya, *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya* [History and Pedagogy of Natural Science], 2016, no. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-gumanisticheskie-i-antropologicheskie-osnovaniya-sovremenno-estestvoznaniya> (date of access: 20 July 2021).
16. Pavlova L. V. Tekhnologiya obogashcheniya tsennostno-orientirovannogo opyta studentov – budushchikh uchitelei inostrannogo yazyka v protsesse ovladeniya inostrannym yazykom, Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya po itogam Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyashchennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov (Moskva 6-7 dekabrya 2019 g.) / M. A. Ariyan, V. S. Belgorodskii, E. V. Borzova [i dr.], Moscow, Moskovsk. ped. gos. un-t, 2020, pp. 228–234.
17. Pesina S. A. Polisemiya v kognitivnom aspekte : monografiya, Moscow, Nauka : Flinta, 2020, 300 p.
18. Poslednee zoloto Bospora: klady staterov III v. n. e. iz poseleniya Volna 1 / M. G. Abramzon, S. I. Bezuglov, O. L. Gunchina [i dr.], Moscow, Institut Arkheologii RAN, 2020, 168 p.
19. Potemkina M. N., Zharkynbaeva R. S., Abdiraïymova A. S. Zhizn' v evakuatsii: poteri i obreteniya, Gendernye aspekty istorii Velikoi Otechestvennoi voiny v Kazakhstane i Rossii: makro- i mikrouroven' : kollektivnaya monografiya / A. S. Abdiraïymova, E. V. Anufrieva, E. Yu. Volkova [i dr.] / pod obshch. red. R. S. Zharkynbaevoi, E. V. Anufrievoi, Almaty, Kazakuniversiteti, 2020, pp. 78–115.
20. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inzhenernoi podgotovki obuchayushchikhsya (na materialakh mezhdud

- narodnogo obrazovatel'nogo proekta EXTEND): kollektivnaya monografiya / L. V. Orinina, S. A. Odinaeva, F. A. Gafarov [i dr.], Novosibirsk, Izd. ООО «SibAK», 2020, 78 p.
21. Rudakova S. V. Dialog v lirike E. A. Boratynskogo, Dialog i dialogichnost' / I. S. Yukhnova, T. Popovich, A. Yamadzi [i dr.], Nizhniy Novgorod, Izd-vo Natsional'n. issledovatel. Nizhegorodsk. gos. un-ta im. N. I. Lobachevskogo, 2020, pp. 68–86.
22. Rudakova S. V. Poisk ideal'nogo chelovecheskogo schast'ya v idillicheskom mire A. A. Del'viga, Natsional'nye kody v evropeiskoi literature KhIKh–XXI vv. Literaturnyi kanon v kontekste mezhkul'turnoi kommunikatsii: kollektivnaya monografiya s videoprilozeniem / pod red. T. A. Sharypinoi, I. K. Poluyakhtovoi, M. K. Men'shchikovoi, Nizhniy Novgorod, Izd-vo NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2020, pp. 258–265.
23. Slobodchikov V. I. Antropologiya obrazovaniya, *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Educational Values], Antropologicheskii, deyatelnostnyi, kul'turologicheskii podkhody, Tezaurus, 2005, vol. 5 (24), pp. 15–16.
24. Smirnov S, Yablokova E. Antropologicheskie granitsy gumanitarnoi ekspertizy, *Filosofskaya antropologiya* [Philosophical anthropology], 2019, no. 1, pp. 26–44 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskie-granitsy-gumanitarnoy-ekspertizy> (date of access: 20 July 2021).
25. Smirnov S. A. Antropologicheskii povorot: ego smysl i uroki, *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and Culture], 2017, no. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskii-povorot-ego-smysl-i-uroki> (date of access: 20 July 2021).
26. Smirnov S. A. Antropologicheskii navigator. K sobytiinoi ontologii cheloveka, Novosibirsk, Ofset-TM, 2016, 438 p.
27. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1960-e gody. V 4 kn. Kn. 3: monografiya, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2020, 383 p.
28. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1960-e gody, v 4 kn. Kn. 2.: monografiya, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2020, 268 p.
29. Khoruzhii S. S. K Antropologicheskoi modeli tret'ego tysyacheletiya, *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], 2002, no. 1, pp. 108–137, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-antropologicheskoy-modeli-tretiego-tysyacheletiya> (date of access: 20 July 2021).
30. Chernobrovkin V. A., Tupikina D. V. Tekhnologii ispol'zovaniya skazochnogo materiala v razvitii emotsional'nogo intellekta doskol'nikov: [Elektronnyi resurs]: monografiya; FGBOU VO «Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G. I. Nosova». Elektron. tekstovye dan. (2,01 Mb), Magnitogorsk, FGBOU VPO «MGTU im. G.I. Nosova», 2020, 1 elektron. opt. disk (CDR). – Sistem. trebovaniya : IBM PC, lyuboi, bolee 1 GHz ; 512 Mb RAM ; 10 Mb HDD; MS Windows XP i vyshe; Adobe Reader 8.0 i vyshe ; CD/DVD-ROM diskovod ; mysh'. Zagl. s titul. ekrana.
31. Ivanov A. G. Kropotkin and Canada. Edmonton, Alberta (Canada), BlackCatPress, 2020, 225 p.

Андреева С.Л. «Фронт» гуманитарной экспертизы в исследованиях человеческих практик: обзор публикаций 2020 года // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 3. С. 62–73.

Andreeva S. L. "Frontier" of Humanitarian Expertise in Human Research: Overview of Publications 2020, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 3, pp. 62–73.

Дата поступления статьи – 01.09.2021; 1,4 печ. л.

Сведения об авторе

Андреева Светлана Леонидовна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогического образования и документоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; 216zamsv@mail.ru.

Author:

Svetlana L. Andreeva, Associate Professor, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education and Document Management, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; 216zamsv@mail.ru.

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. Рекомендуется 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.

Основная часть статьи должна быть разбита на **пронумерованные разделы**, имеющие **содержательные названия**. Возможны *подразделы*. Основная часть должна включать описание **материала и методов** исследования, описание проведенного анализа и полученные результаты.

Заключение – основные выводы исследования.

Языковые примеры выделяются в тексте курсивом, примеры из художественных текстов должны иметь ссылки на источники в построчных постраничных ссылках (не в список литературы). Допускается цитирование любых первоисточников, однако в список концевых ссылок в разделе «ЛИТЕРАТУРА» НЕ следует включать ссылки на такие материалы, как: неопубликованные работы; государственные документы (постановления правительства, законы и т.д.), исторические документы, газетные статьи, словари, художественные произведения. Все они указываются в построчных постраничных ссылках.

При наборе *не допускается использование стилей, не задаются колонки*.

Не допускается *применение автоматических списков* (перечней).

Ссылки и литература. Библиографические ссылки на русском языке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Для ссылок на научную литературу используются **затекстовые** ссылки, а на цитируемые литературные произведения,

газеты, полевой материал и архивные документы, нормативные акты *подстрочных сносок* со сквозной нумерацией по тексту статьи.

Затекстовые ссылки располагаются в разделе **ЛИТЕРАТУРА** с 1-м отступом от текста. Порядок расположения источников в списке – алфавитный. Автоматическая нумерация не применяется. Источники на иностранных языках подаются в оригинале и не подвергаются затем транслитерации в разделе **REFERENCES**.

Общий объем статьи (с аннотацией, ключевыми словами, библиографическим списком, на русском и английском языках) от **10 000 до 40 000** знаков с пробелами (См. Образцы оформления статьи на русском и английском языках).

Сведения об авторе на русском и английском языках. Оформляются в конце статьи в таблице.

Таблица

Фамилия / Surname	
Имя, отчество / Name, middle name	
Ученая степень /Academic degree	
Ученое звание/ rank	
Организация (с указанием страны и города) / The organization (with the indication of the country and city)	
Должность и подразделение/ Position	
Почтовый адрес и телефон места работы / Postal address and phone of a place of work	
E-mail	
Контактный телефон / Contact phone	
Адрес для почтовой рассылки / The address for a mailing group	

2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка) (**файл 2**).

Тема статьи / рецензии / сообщения на английском языке.

Раздел **Abstract** содержит качественный (не машинный) английский перевод русского версии аннотации.

Раздел **Keywords** включает международные аналоги употребляемых терминов.

REFERENCES содержит транслитерацию списка из раздела «ЛИТЕРАТУРА». При автоматической транслитерации нужно выбирать версию BSI.

3. Скан-копия заверенного бланка согласия (файл 3). Согласие оформляется по образцу (см. прикрепленный файл *Blank soglasiya*). Бланк высылается после прохождения нормоконтроля, перед направлением на рецензирование. Подписывается всеми авторами (и соавторами в одном документе), заверяется по месту работы или учебы (аспирантов/магистрантов), заверяется печатью данных организаций. Сканируется.

5. *Скан-копия рецензии для аспирантов и магистрантов (файл 4), заверенная печатью (в документе отражается актуальность раскрываемой проблемы, оценивается научный уровень и дается рекомендация об опубликовании статьи в журнале). Оформляется, если статья присылается не в соавторстве с научным руководителем. Сканируется.

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ

Главный редактор – доктор пед. наук, профессор, профессор **Савва Любовь Ивановна**. тел. – 89058373060, e-mail: savva.53@mail.ru

