

---

# ЕВРАЗИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№11 ноябрь, 2020

Ежемесячное научное издание

«Редакция Евразийского научного журнала»  
Санкт-Петербург 2020

---

(ISSN) 2410-7255

Евразийский научный журнал  
№11 ноябрь, 2020

Ежемесячное научное издание.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ №ФС77-64058 от 25 декабря 2015 г.

Адрес редакции:  
192242, г. Санкт-Петербург, ул. Будапештская, д. 11  
E-mail: [info@journalPro.ru](mailto:info@journalPro.ru)

Главный редактор Иванова Елена Михайловна

Адрес страницы в сети Интернет: [journalPro.ru](http://journalPro.ru)

Публикуемые статьи рецензируются  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей  
Ответственность за достоверность изложенной в статьях информации  
несут авторы  
Работы публикуются в авторской редакции  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна

© Авторы статей, 2020  
© Редакция Евразийского научного журнала, 2020

## Содержание

<b>Содержание</b>	<b>3</b>
<b>Экономические науки</b>	<b>4</b>
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДЕБИТОРСКОЙ И КРЕДИТОРСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ	4
О НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	6
<b>Филологические науки</b>	<b>9</b>
Особенности перевода политической лексики	9
Специфика изучения эмоциональной лексики	10
Лексические характеристики эмоциональной лексики в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»	13
Учебная автономия и способы ее достижения	16
<b>Физико-математические науки</b>	<b>18</b>
Сдвиг парадигмы фундаментальной физики – тяжёлый процесс	18
<b>Педагогические науки</b>	<b>25</b>
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ	25
Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	26
Формирование фонетических навыков при обучении английскому языку	30
Психологические особенности использования ассоциаций в обучении студентов иностранному языку	32
Компетентностный подход к развитию личности будущего учителя	34
Интерактивные формы обучения диалогической речи на занятиях по устной практике английского языка в ВУЗе	37
РОЛЬ МУЗЫКИ И ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	39
РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	41
<b>Юридические науки</b>	<b>44</b>
Госконтроль и надзор в образовании в рамках закона «Об образовании в РФ»	44
Условия прекращения уголовного дела в связи с примирением сторон	46
Некоторые проблемы правового регулирования проведения предварительного расследования в форме дознания и пути их решения	50
<b>Искусствоведение</b>	<b>54</b>
Пятый квартет Б.А. Чайковского: исполнительский анализ	54

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДЕБИТОРСКОЙ И КРЕДИТОРСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ

**Кириченко Анна Валерьевна**  
Студентка ВШЭУиП САФУ им. М.В. Ломоносова.  
Россия, г. Архангельск  
E-mail: [anna\\_bronik@mail.ru](mailto:anna_bronik@mail.ru)

Научный руководитель: **Иконникова Ольга Владимировна**  
заведующий кафедрой экономики Высшей школы экономики,  
управления и права Северного (Арктического)  
федерального университета им. М.В. Ломоносова

Актуальность данной работы определена тем, что в современном мире риск несвоевременной оплаты или полной неоплаты счетов растет, что приводит к наличию дебиторской и кредиторской задолженности. Зачастую происходит так, что самый надежный заемщик не в состоянии оплатить долг. В процессе деятельности организации часть такой задолженности неизбежна, но она должна существовать в допустимых рамках. Рост либо уменьшение этих задолженностей ведут к изменению финансового состояния организации.

На данный момент вопрос управления дебиторской и кредиторской задолженностью изучен максимально глубоко и широко в научной литературе. Сущность дебиторской задолженности и кредиторской, их источники и причины возникновения обсуждаются и раскрываются в различных трудах и источниках достаточно широко. Но, несмотря на это, на практике зачастую организации решают возникающие перед ними проблемы с задолженностью методом проб и ошибок.

Почему у множества организаций возникают проблемы в управлении дебиторской и кредиторской задолженностью? Дело в том, что, во-первых, нет четкого регламента по работе с дебиторской и кредиторской задолженностью. Предприятиям было бы проще, если бы за каждый этап работы с задолженностью отвечал ответственный специалист. Во-вторых, отсутствует информация, которая реально показывает, в какие сроки контрагенты должны погасить свои обязательства. В-третьих, из-за роста размера дебиторской задолженности нет информации о сумме затрат, соответственно, нет информации по динамике затрат. В-четвертых, очень часто контрагенты не проверяются на надежность и др. [2]

Сумма дебиторской задолженности естественным образом сказывается на финансовом состоянии организации. Платежеспособность дебиторов несомненно влияет на объем данной задолженности, поэтому так важно предприятию быть уверенным в надежности своих контрагентов.

Чтобы у предприятия не возникало проблем с дебиторской задолженностью, можно предложить следующие шаги:

1. Для контроля дебиторской задолженности предприятию необходимо вести учет информации по счетам, выставленным дебиторам, которые не оплачены;
2. Необходимо вести учет просрочек платежей по всем счетам в отдельности;
3. Учитывать и прогнозировать объем сомнительной и безнадежной к взысканию дебиторской задолженности;
4. Просматривать кредитную историю дебитора;
5. Для своевременного возврата денежных средств можно предложить предприятию заключить договор страхования дебиторской задолженности. Объектом страхования в данном случае будет риск убытков от несвоевременного возврата денежных средств или банкротства контрагента. [4]

Теперь поговорим о кредиторской задолженности. При правильном и грамотном подходе, кредиторская задолженность несет роль дополнительного источника привлечения денежных средств предприятием. Стоит отметить, что любая задолженность тем или иным способом влияет на платежеспособность предприятия [5]

Для эффективного управления кредиторской задолженностью существуют определенные действия, в частности, следует:

1. Определить самую оптимальную для отрасли предприятия кредиторскую задолженность;
2. Сформировать бюджет кредиторской задолженности;
3. Не забывать о своевременном мониторинге по соответствию фактических и плановых показателей; [1]

Для правильной работы предприятия по управлению дебиторской и кредиторской задолженностью необходимо:

1. Иметь в наличии специалистов, которые обладают профессиональными знаниями в сфере экономики и финансов;
2. Изучить платежеспособность партнера, с которым предприятие собирается заключать договор. Изучить информацию о потенциальном партнере из различных внутренних и внешних источников;
3. Возвращенные денежные средства от должников контрагентов использовать на погашение кредиторской задолженности;
4. Заключать договоры, в которых максимально точно прописаны существенные условия и порядок взаиморасчетов. [3]

Возможно, данные рекомендации позволят предприятиям более рационально и правильно вести учет кредиторской и дебиторской задолженности, что приведет к снижению рисков от списания безнадежной к взысканию дебиторской задолженности и к возможности получать максимальную выгоду от использования кредитных средств.

#### **Использованные источники:**

1. Ваулина А.А., Томилина Е.П. Управление кредиторской задолженностью // Экономические науки. — 2016. — № 56-4. — С.17-21.
2. Галяутдинова А. Р. Проблемы управления дебиторской задолженностью на предприятии и пути их решения // Российское предпринимательство. — 2015 г. — № 16(20). — С. 3425-3440
3. Короткова М.В. Оптимизация управления кредиторской задолженности на предприятиях промышленности // Вестник ОГУ. — 2009 г. — № 5. — С.104-109
4. Кравчук Д. И., Кравчук В. И. Проблемы и пути решения управления дебиторской задолженностью на предприятии // Молодой ученый. — 2015. — № 2. — С. 272-274.
5. Сергушина Е.С. Теоретические аспекты анализа численности, состава и структуры персонала предприятия / Сергушина Е.С., Вечканова Е.А., Тумайкина А.Н., Сергушин С.Е. // Международный студенческий научный вестник. — 2018. — № 1. — С. 60.

# О НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

**ЛАРИНГОВА Мария Алексеевна**

преподаватель АНО ВО «Институт социальных наук»

Специальность: 08.00.05 –

Экономика и управление народным хозяйством

(по отраслям и сферам деятельности, в т.ч. экономическая безопасность)

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года отмечалось, что для предотвращения угроз национальной безопасности необходимо обеспечить социальную стабильность, этническое и конфессиональное согласие, повысить мобилизационный потенциал и рост национальной экономики, поднять качество работы органов государственной власти и сформировать действенные механизмы их взаимодействия с гражданским обществом в целях реализации гражданами Российской Федерации права на жизнь, безопасность, труд, жилье, здоровье и здоровый образ жизни, на доступное образование и культурное развитие [1].

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «экономическая безопасность», требующие самостоятельного исследования в социальном аспекте. Известно, что принятые поправки в Конституции РФ, в том числе, касались совершенствования положений о социальном государстве и о проведении в России единой социально ориентированной политики, поэтому с нашей точки зрения в условиях пандемии COVID-19 в структуре экономической безопасности необходимо обозначить актуальные требования к обеспечению функционирования секторов, которые непосредственно определяют условия жизни человека: образование, здравоохранение, а также сфера труда и отдыха.

В соответствии с Указом Президента РФ от 13.05.2017 № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» термин «экономическая безопасность» определяется как состояние защищенности национальной экономики от внешних и внутренних угроз. Все это создает и формирует необходимый экономический суверенитет российского государства, а также обеспечивает единство экономического пространства государства и условия для реализации стратегических приоритетов российского государства.

Мы полагаем, что в поднимаемом на повестку вопросе акцент должен быть сделан именно на стабильном развитии страны и на ее социально-экономической устойчивости.

В свете сказанного, следует обратить внимание на работу, К.С. Алпысбаева, который в табличной форме отобразил характеристики и особенности экономической безопасности, систематизировав взгляды различных ученых на ее сущностное содержание [3, С. 21]. Среди представленных подходов, выделяется позиция Спанова М.У., который определял экономическую безопасность как такое состояние экономической системы, при котором обеспечиваются ее стабильное развитие, защита и локализация внешних и внутренних угроз, позволяющие обеспечить адекватный уровень социально-экономических условий.

Также представляется необходимым обратиться к определению В.К. Сенчагова, который считает, что экономическая безопасность — это состояние экономики и государственных институтов, которое обеспечивается гарантией защиты национальных интересов и социальной направленностью развития страны при определенном оборонном потенциале в условиях не особенно благоприятных как внешних, так и внутренних процессах [10]. Мы разделяем мнение о том, что социальная направленность развития страны, при определенных условиях, обеспечивает экономическую безопасность.

Безусловно, экономическая безопасность предусматривает локализацию внутренних угроз,

среди которых необходимо выделить социальные проблемы как факторы угрожающие экономической безопасности страны. По нашему мнению, в условиях пандемии коронавируса особняком выделяются следующие социальные проблемы:

- снижение уровня доходов населения;
- снижение качества обучения и развития персонала;
- снижение уровня удовлетворенности условиями труда;
- утечка интеллектуального потенциала экономики страны;
- отрицательная поведенческая мотивация трудоспособного населения страны;
- рост безработицы;
- увеличение числа лиц, не имеющих постоянного источника дохода.

В свете изложенного требует отдельного изучения вопрос о соотношении категорий «социальная безопасность» и «экономическая безопасность».

По мнению А.В. Беликовой и Комарова М.П. очень важен экономический уровень жизни населения, поскольку если относительный уровень его жизни начинает снижаться, то это приведет к ухудшению состояния элементов системы социальной безопасности [4, С. 21]. Данные авторы считают, что социальная безопасность — это состояние защищенности личности, социальной группы, общности от угроз нарушения их жизненно важных интересов, прав, свобод [4, С. 22].

М.А. Никулина М.А. и М.Ю. Колодиев социальную безопасность трактуют в качестве устойчивого функционирования государства, социальных институтов общества, направленного на обеспечение стабильного развития личности и общества путем повышения качества жизни своих граждан [8, С. 153-157].

В учебной литературе социальная безопасность представлена интегральным понятием, обозначающим состояние и способность государства и общества к эффективному функционированию социальной сферы, предотвращению деструктивных явлений и процессов, сохранению и развитию условий, средств и способов социализации людей, соблюдению в обществе и государстве их образа жизни, благосостояния, неотъемлемых прав и свобод, духовно-нравственных ценностей [9, С. 21]. М.А. Никулина М.А. и М.Ю. Колодиев считают, что данное определение расширяет спектр объектов безопасности путем включения в их состав всех жизненно важных институтов, отношений и процессов социальной сферы общества [8, С. 154].

Наоборот, по утверждению Д.Л. Галиуллина экономическая безопасность как феномен жизнедеятельности общества имеет комплексный характер. В условиях постоянного усложнения общественной и хозяйственной жизни, ускорения темпов изменений правильный и своевременный учет взаимосвязей между социальными и экономическими аспектами становится важным преимуществом, а их недоучет, напротив, приводит к весьма ощутимым потерям [6]. Автором обращено внимание на то, что в настоящее время и экономическая, и социальная политика зачастую слабо учитывают реальное состояние объекта, на который направлены их воздействия, а в результате неэффективно расходуются экономические и социальные ресурсы общества.

Интересны рассуждения Д.Л. Галиуллина о том, что социальная сфера (как совокупность социальных отношений и институтов), а также разного рода социальные процессы не только влияют на экономику, но и сами зависят от нее, и этой зависимости нужно дать экономическую оценку. При этом, обратное воздействие экономики на социальную сферу может приводить, например, к загрязнению окружающей среды, росту стрессовых нагрузок в связи с быстрыми изменениями в образе жизни и характере трудовой деятельности [7].

В.Л. Тамбовцев под экономической безопасностью системы подразумевал совокупность свойств, определяющих состояние ее производственной подсистемы, которая обеспечивает

возможность достижения целей всей системы [11, С. 14]. По нашему мнению, данное определение позволяет сделать вывод о том, что в таком контексте термин «экономическая безопасность» позволит включить в его содержание и другие компоненты.

С позиции Л.И. Абалкина, экономическая безопасность — это состояние экономической системы, которое позволяет ей динамично развиваться, эффективно решать социальные задачи и в котором государство имеет возможность производить и внедрять в жизнь независимую экономическую политику [2, С. 4-5].

С учетом вышеизложенного наш авторский подход сводится к тому, что поскольку экономическая безопасность, проявляется в других сферах национальной безопасности, а также аккумулирует в себе их воздействия, то она представляет собой основу национальной безопасности, которая включает в себя и социальную безопасность. Одновременно следует сделать оговорку о том, что кроме этого выделяются политическая, военная, экологическая, демографическая, генетическая, психологическая и другие виды безопасности [5, С. 91].

Соответственно, на обеспечение экономической безопасности влияют не только экономические, но и социальные процессы.

### Список литературы

1. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»// Справочно-правовая система Консультант Плюс [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
2. Абалкин Л. Экономическая безопасность России: угрозы и их отражение // Вопросы экономики. — 1994. -№ 12.
3. Алпысбаев К.С. Политика экономической безопасности как элемент корпоративного управления // Дисс. ... к.э.н. — СПб., 2019.
4. Беликова А.В., Комаров М.П. Социальная безопасность и его место в системе национальной безопасности // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2015 № 1.
5. Бельков О.А. Понятийно-категориальный аппарат концепции национальной безопасности // Информационный сборник «Безопасность». № .3. — 2004.
6. Галиуллин Д.Л. Социальная составляющая экономической безопасности / Статьи технической тематики из периодических изданий «Регионального Центра Инновационных Технологий» // <http://www.rcit.su/article054.html>
7. Жуков А. Опыт трансформации экономик стран СНГ в контексте российских проблем //Социально-экономическая трансформация в странах СНГ: достижения и проблемы (материалы международной конференции). М., 2004.
8. Никулина М.А., Колодиев М.Ю. Социальная безопасность в российской федерации: критерии, угрозы, направления обеспечения // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 4(78).
9. Основы социального государства: учеб. пособие для академического бакалавриата / авт.-сост. Я. А. Маргулян. 2-е изд-е, испр. и доп. М.: Юрайт, 2016.
10. Сенчагов, В.К. Экономическая безопасность России / В.К. Сенчагов. — М.: Дело, 2005.
11. Тамбовцев В.Л. Объекты экономической безопасности России / В.Л. Тамбовцев // Вопросы экономики. — 1994. — № 12.

## Особенности перевода политкорректной лексики

Короткевич Светлана Викторовна

При переводе английской политкорректной лексики на русский язык могут возникать определённые трудности и сложности, которые связаны с различиями в структуре английского и русского языков, а также различиями в менталитете людей, говорящих на этих языках.

Одним из самых популярных приемов перевода политкорректных терминов является транскрипция. К нему, в первую очередь, прибегают для передачи наименований видов дискриминации. Наряду с широко и давно используемыми терминами расизм и национализм в русском языке появляются следующие наименования: *сексизм* ('sexism'), *лукизм* ('lookism'), *эйджизм* ('ageism') и т. д. Как правило, данные единицы непонятны русскоязычному слушателю, поэтому транскрипция зачастую сопровождается описательным переводом: *сексизм* ('дискриминация по половому признаку'), *лукизм* ('дискриминация по внешности'), *эйджизм* ('дискриминация по возрасту').

Особую трудность представляет описательный перевод — часто лучше избегать прямого пословного перевода политически корректной лексики, поскольку в таких случаях главное — заменить слово или словосочетание более вежливой формой. Например, *reverse discrimination* ('сознательная дискриминация по отношению к национальному большинству с целью избежать обвинения в дискриминации по отношению к национальным меньшинствам'), *black studies*, *Native American studies* ('курс занятий, посвященных изучению культуры темнокожего населения / коренных американцев'). Преимущество описательного перевода в том, что значение эвфемизма становится понятным носителю языка перевода, недостаток его в том, что приходится использовать больше слов, чем было на исходном языке.

Еще одним весьма распространенным приемом перевода можно считать полное или частичное калькирование. К полным калькам относятся такие единицы, как *multinational* ('многонациональный'), *multi-racial* ('многорасовый'), *speech codes* ('речевые кодексы' и т. д. К частичному калькированию с использованием транскрипции прибегают при переводе следующих выражений: *affirmative actions* ('аффирмативные действия'), *sexual harassment* ('сексуальный харассмент', реже переводят как 'сексуальное домогательство' несмотря на то, что последний вариант является более понятным для российского рецептора).

Иногда при переводе используют варианты соответствия, которые обычно не являются постоянными словарными значениями. Например, сочетание слов *flight attendant* имеет, как минимум, три варианта перевода на русский язык: 'бортпроводник', 'стюард', 'стюардесса'.

Допустимы комбинированные варианты: в описательном переводе на русский язык сочетания *LGBT person* как 'человек с нетрадиционной сексуальной ориентацией', используются такие трансформации, как перестановка (слово *person* стоит в конце сочетания, а 'человек' — в начале), добавление (с нетрадиционной сексуальной ориентацией).

При переводе политкорректных лексических единиц перед переводчиком стоит задача сохранить как смысловые, так и коннотативные значения слов.

Подводя итог сказанному выше, можно сделать вывод о том, что основная сложность перевода лексических средств выражения политкорректности с английского языка на русский язык заключается в сохранении коннотации политической корректности в тех случаях, когда это необходимо контекстуально. С другой стороны, нужно понимать, что в большинстве случаев русскоязычные эквиваленты традиционной английской лексики, которую в последние десятилетия стали считать неополиткорректной, лишены обидного и уничижительного оттенка.

## Специфика изучения эмотивной лексики

**Белянцева Людмила Владимировна**

Магистрант ТГПУ им. Л.Н. Толстого,

Россия, г. Тула

E-mail: [liudmila.beliantzeva@yandex.ru](mailto:liudmila.beliantzeva@yandex.ru)

Научный руководитель: **Киреева Елена Закировна**

Доктор филологических наук, профессор

Кафедра документоведения и стилистики русского языка

ТГПУ им. Л.Н. Толстого,

Россия, г. Тула

**Аннотация:** В настоящей статье представлена специфика изучения эмотивной лексики. Эмотивная лексика русского языка обладает семантической глубиной и многоплановостью, широтой сочетаемостных возможностей, стилистическим разнообразием и коммуникативной значимостью. Сложность данной тематической группы требует особого внимания к ней и, как следствие, вынесения данного языкового материала на среднем и старшем этапах школьного обучения в отдельную тему.

**Ключевые слова:** ученик, педагог, школьный курс, русский язык, лексика, эмотивная лексика, художественная литература.

Student L. Belyantseva

"Tula state pedagogical University"

city of Tula

### **Specifics of learning emotive vocabulary**

**Abstract:** this article presents the specifics of studying emotive vocabulary. The emotive vocabulary of the Russian language has semantic depth and diversity, a wide range of combinable features, stylistic diversity and communicative significance. The complexity of this thematic group requires special attention to it and, as a result, the introduction of this language material at the middle and senior stages of school education in a separate topic.

**Keywords:** student, teacher, school course, Russian language, vocabulary, emotive vocabulary, fiction.

Важнейшей задачей школьного курса русского языка становится обновление словарной работы на уроках русского языка. Необходимость в специальной работе в данном направлении определяется тем, что слово играет исключительно важную роль в языке, выступает его центральной единицей, несущей разнообразную семантическую информацию — понятийную, эмотивную, функционально-стилистическую и грамматическую.

Осуществлять обновление словарной работы на уроках русского языка возможно через актуализацию лексики и классической литературы.

Многие методисты считают, что именно работа с художественным текстом вызывает особый интерес учащихся, пробуждает в них чувство слова. Бесспорно, такой текст имеет особую силу воздействия, особенно на духовную культуру личности.

При обучении лексике преподавателю необходимо осуществить четыре операции: проанализировать изучаемую лексику из художественного произведения; ввести слова в долговременную память учащихся; актуализировать новые слова; побудить учащихся к включению слова в речевой поток. Таким образом, задачи учащегося при изучении лексики сводятся к следующим: найти необходимое слово; понять и запомнить слово, его значение, звуковую и графическую формы; выбрать именно данное слово для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной речевой ситуации; суметь употребить изученное слово в речи.

Целесообразность отдельного рассмотрения тематической группы эмотивной лексики определяется необходимостью организации и упорядочивания данного лексического материала, что будет способствовать эффективному его усвоению. Лексика эмоций представляет сферу абстрактных понятий, и учеными неоднократно указывалось на трудности, возникающие при попытке «объяснить» эмоции, дать им лексикографическое толкование.

С методической точки зрения знания, навыки и умения, касающиеся эмоциональной стороны человеческого общения, являются важной составляющей межкультурной коммуникации, и от их наличия зависит умение вести межкультурный диалог [1].

В качестве конечного результата обучения эмоциональной речевой деятельности можно представить «сформированный индивидуальный эмотивный лексикон (эмотикон)», через который говорящий в полной мере демонстрирует свое внутреннее эмоциональное состояние всеми имеющимися языковыми и речевыми средствами (вербальными и невербальными) [3, с. 87].

В состав эмотивной компетенции можно включить следующие навыки и умения: выделять категориальные эмоциональные ситуации и следить за динамикой эмоциональной доминанты в кластерах эмоций; анализировать гендерные различия в реализации эмоционального интеллекта коммуникативных личностей; выявлять типы эмотивной лексики; определять общее количество эмоций в тексте в их различном проявлении и др. [4, с. 19].

Эмотивная компетенция формируется с учетом синтаксического, фонетического, стилистического, словообразовательного и других уровней языка, служащих сферой для выражения эмоций, а также определенных метапредметных навыков и умений.

Перед педагогами и обучающимися в старшем звене школы ставятся следующие задачи: сформировать навыки построения коммуникативных стратегий в эмоциональных ситуациях общения с учетом статуса, позиции, интересов, темперамента партнера; способствовать освоению обучающимися эмотивной функции языка через формирование навыков распознавания, интерпретации и грамотного употребления эмотивных лексических единиц в эмоциональных ситуациях во всех видах речевой деятельности; развивать способности анализа внутренних чувств и желаний и их вербального выражения средствами языка; развивать эмпатийные способности в общении.

В содержание урока русского языка должны быть в обязательном порядке включены определенные лингвистические и экстралингвистические объекты, содержащие эмоциональные смыслы, воздействующие на эмоциональную сторону обучающихся.

В качестве одного из значимых компонентов содержания обучения рассматриваются эмотивные тексты художественной литературы. Повышенный интерес обучающихся к чтению художественной литературы является значительным мотивирующим фактором в обучении эмотивной лексике, т. к. художественные произведения сами по себе выступают областью употребления эмотивов, делающих речь автора и персонажей более выразительной, запоминающейся, узнаваемой с точки зрения языковой экспрессии [5, с. 9-10].

В качестве материала можно порекомендовать тексты Л.Н. Толстого, в которых имеется достаточно много лексем, обозначающих различные эмоции.

Более глубокому пониманию семантики языковых единиц, их культурно-аксиологической нагрузки может способствовать использование этимологического комментария. Особый интерес у старших школьников вызывает лингвокультурологический комментарий к наименованиям таких ключевых понятий для русской культуры, как *жалость*, *любовь*, *печаль*, *радость*, *тоска* и др. Многие отечественные и зарубежные авторы отмечали особый «вселенский» характер русского понятия *любовь*, которое охватывает всё в мире и не имеет ярко выраженного сексуального характера [6]. Ю.С. Степанов связывает в русской культурной традиции любовь с жалостью, при этом жалость передает не само чувство любви, а физическое ощущение от него, его след в душе [цит. по: 2, с. 183].

Таким образом, эмотивную лексику можно и нужно изучать на уроках русского языка в школе, потому что ее правильное использование делает речь более яркой, красочной, выразительной. Эмотивная лексика русского языка обладает семантической глубиной и многоплановостью, широтой сочетаемостных возможностей, стилистическим разнообразием и коммуникативной значимостью.

### Список литературы

1. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе [Текст] / Н.Н. Светловская. — М: Библиомаркет, 1997. — 158 с.
2. Сергеева, Л.А. Категория оценки и способы ее выражения в современном русском языке [Текст] / Л.А. Сергеева // Исследования по семантике. — Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 1991. — 378 с.
3. Токарев, Г.В. Теоретические проблемы вербализации концепта «труд» в русском языке [Текст]: дисс. ...докт. филол. наук / Г.В. Токарев. — Волгоград, 2003. — 472 с.
4. Хуторской, А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие [Текст] / А.В. Хуторской. — М.: Эйдос, 2012. — 42 с.
5. Шаховский В. И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность [Текст] / В.И. Шаховский. — Волгоград: Волгр. пед. ин-т, 1998. — 349 с.
6. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика [Текст] / Р.О. Якобсон. — М., 2005. — 123 с.

# Лексические характеристики эмотивной лексики в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»

**Белянцева Людмила Владимировна**  
Магистрант ТГПУ им. Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула  
E-mail: [ljudmila.beliantzeva@yandex.ru](mailto:ljudmila.beliantzeva@yandex.ru)

Научный руководитель: **Киреева Елена Закировна**  
Доктор филологических наук, профессор  
Кафедра документоведения и стилистики  
русского языка ТГПУ им. Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула

Аннотация: В настоящей статье представлены лексические характеристики эмотивной лексики в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Обзор лингвистических трудов, посвященных исследованию эмотивности, показывает, что нет единого мнения по поводу ее сущности и языковых единиц, которые ее выражают. Выразить свои эмоции или воздействовать посредством выражения эмоций на читателя легче всего именно путем отбора определенных лексических единиц. Важно учитывать контекст предложения или контекст целого абзаца, поскольку одно и то же слово может выражать разные эмоции.

**Ключевые слова:** эмоциональная лексика, лексика, эмотивная лексика, художественная литература, суффиксы, лексемы.

Student L. Belyantseva

"Tula state pedagogical University"

city of Tula

## **Lexical characteristics of emotive vocabulary in**

### **L. N. Tolstoy's novel «Anna Karenina»**

Abstract: this article presents the lexical characteristics of emotive vocabulary in Tolstoy's novel «Anna Karenina». A review of linguistic works devoted to the study of emotivity shows that there is no consensus about its essence and the language units that Express it. The easiest way to Express your emotions or influence the reader through the expression of emotions is by selecting certain lexical units. It is important to consider the context of a sentence or the context of an entire paragraph, since the same word can Express different emotions.

Keywords: emotional vocabulary, vocabulary, emotive vocabulary, fiction, suffixes, lexemes.

Обзор лингвистических трудов, посвященных исследованию эмотивности, показывает, что нет единого мнения по поводу ее сущности и языковых единиц, которые ее выражают.

Как сами эмоции, так и способы их выражения занимают в языке одно из главных мест среди предметов изучения современной лингвистики. Эта наука рассматривает эмоции в узком и широком смысле. В узком смысле категория эмотивности соотносится с эмотивной лексикой и изучается как отдельный компонент коннотации, например, в трудах Г.В. Токарева (Токарев Г.В., 2003). В широком смысле категория эмотивности включает в себя все языковые средства выражения эмоций, как, например, в трудах Л.Г. Бабенко (Бабенко Л.Г., 1989). В целом, исследователи сходятся ко мнению, что эмотивная лексика включает слова, предметно-логическое значение которых составляет понятия об эмоциях.

Опираясь на классификацию Л.Г. Бабенко (Бабенко Л.Г., 1989, 213-214), к первой группе эмотивной лексики относим слова, называющие эмоциональное состояние определенного объекта

или субъекта. В целом данная группа слов в романе отражает эмоции грусти, тоски, бед, страдания, жалости. Они представлены достаточно часто такими лексемами, как горевать, грусть, грущу (грустить), печальных, гибель, тоске, тревоги, жалость, страдания, всхлипывая, страдальчески и др.

Значения слов, обозначающих эмоции, тесно связаны друг с другом (Шаховский В.И., 2012, 56). Например, в романе «Анна Каренина» эмотивная лексема «беда» имеет значение «несчастье», выражает эмоцию печали и является отрицательно-окрашенной.

Особый интерес представляет лексема любовь, которая также относится к словам, называющим эмоциональное состояние определенного объекта или субъекта. Любовь — лексика совершенно другого эмотивного содержания. Она может быть и отрицательно, и положительно окрашена.

Любовь как состояние души является эмоциональной универсалией, так как каждый человек обладает способностью любить и принимать любовь другого человека. Важно отметить актуальность данной эмотивной лексемы для русской лингвокультуры и русского языка. У Л. Толстого чувство любви в романе передается часто в сравнении с болезнью. Причем эта болезнь не зависит от человеческого желания. Примеры из текста романа:

Поцеловав его, наконец, в покрасневшее от наклоненного положения и сияющее нежностью лицо, девочка разняла руки (Толстой Л.Н., 2014, 10).

Княгиня подошла к мужу, поцеловала его и хотела идти; но он удержал ее, обнял и нежно, как молодой влюбленный, несколько раз, улыбаясь, поцеловал ее (Толстой Л.Н., 2014, 415).

В данных примерах встречаются лексемы сияющее нежностью, нежно, влюбленный. Все эти лексемы связаны с эмоциональным чувством любви.

Ко второй группе эмотивной лексики относятся слова, передающие положительные или отрицательные оттенки отношения говорящего к чему-либо или к кому-либо. Они могут быть как положительными, так и отрицательными. В этой группе эмоция выражается за счет словообразовательных средств. Важную роль среди них играют эмоционально-экспрессивные суффиксы, передающие соответствующие оттенки.

К положительно окрашенным в романе относятся следующие суффиксы: -чик- (голубчик, диванчик); -к- (шубка, щечка); -ушк- (матушка, старушка); -ец- (любимец, страдалец); — очк- (записочка, карточка); -ок- / -ек- (старичок, глазок); -ик- (столик, билетик); -оньк- / -еньк- (маленькая, бабонька); -онк- / -енк- (бочонки, волосенки). К положительно окрашенным можно также отнести приставку пре- (премилый).

Встречаются в тексте романа и отрицательно окрашенные суффиксы: -ок- (женишок); -чик- (молодчик); -ик- (купчик, франтик); -ун- (болтун); -ляв- (вертлявый).

Третья группа слов связана с выражением эмоций. Например, эмотивная лексика, передающая эмоции страха и ужаса, связана в романе с темой болезни. Примеры:

В его глазах мелькнуло жуткое выражение испуга, но он сказал: «Неужели вы сами и ничего не слышали?» (Толстой Л.Н., 2014, 811).

Хмурясь и переводя свои испуганные глаза с одного на другого, он продолжал молчать (Толстой Л.Н., 2014, 489).

Или, например, лексемы, передающие эмоции стыда и застенчивости. Примеры:

Я сейчас приехал, и очень хотелось тебя видеть, — отвечал Левин, застенчиво (Толстой Л.Н., 2014, 19).

Левин вдруг покраснел, но не так, как обычно краснеют взрослые люди, — слегка, сами того не замечая, но именно так, как краснеют мальчики (Толстой Л.Н., 2014, 21).

Можно сделать вывод, что роман «Анна Каренина» является особенно ярким в плане

использования эмоциональной лексики. Художественному миру романа свойственна яркая и своеобразная эмоциональность.

В качестве ключевых, то есть определяющих общий эмоциональный фон романа «Анна Каренина» выступают эмотивы грусть и тоска. Данные эмотивы являются наиболее частотными. В них отражаются глубоко национальный характер романа и особенности русского национального мировидения. Эмотивная лексика романа необычна и одновременно традиционна, так как представляет национальные стереотипы и символы русской культуры. Д.Ф. Санлыер в своей докторской диссертации установила, что эмоция грусти относится к культурно-национальному мировидению (Санлыер Д.Ф., 2009, с. 22).

Таким образом, выразить свои эмоции или воздействовать посредством выражения эмоций на читателя легче всего именно путем отбора определенных лексических единиц, как и было показано в данной статье на примерах из романа. Важно, что при рассмотрении лексического способа выражения эмоций необходимо учитывать контекст предложения или контекст целого абзаца, поскольку одно и то же слово может выражать разные эмоции. И наоборот: одна и та же эмоция может иметь разное лексическое значение.

### Список литературы

1. Бабенко, Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке: монография [Текст] / Л.Г. Бабенко. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. — 649 с.
2. Санлыер, Д.Ф. Культурно-национальное мировидение через единицы фразеологического уровня [Текст]: дис...докт. филол. наук / Д.Ф. Санлыер. — Чебоксары, 2009. — 621 с.
3. Токарев, Г.В. Теоретические проблемы вербализации концепта «труд» в русском языке [Текст]: дисс. ...докт. филол. наук / Г.В. Токарев. — Волгоград, 2003. — 472 с.
4. Толстой, Л.Н. Анна Каренина [Текст] / Л.Н. Толстой. — М.: Эксмо, 2014. — 961 с.
5. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В.И. Шаховский. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 208 с.

## Учебная автономия и способы ее достижения

**Дегтярёва Ирина Леонидовна**  
Преподаватель, ГГУ им. Ф. Скорины,  
Беларусь, г. Гомель  
E-mail: [irina.degtzareva@gmail.com](mailto:irina.degtzareva@gmail.com)

Учебная автономия подразумевает готовность и способность учащихся управлять своей учебной деятельностью. При изучении иностранного языка это приобретает особенное значение, поскольку позволяет ученику осознанно подходить к обучению и овладению иностранным языком.

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность усвоения иностранного языка, является мотивация, а учебная автономия, в свою очередь, неотъемлемой её частью. Значимость автономии подчеркивается в теории самодетерминации, в соответствии с которой свобода выбора и наличие выбора являются более значимыми мотивирующими факторами, чем контроль при помощи угроз и манипулирования.

Автономия также зависит и от динамики отношений в группе, чем более вовлечены изучающие в процесс, тем более автономными они себя ощущают.

В многочисленных исследованиях, посвященных мотивации, приводят множество факторов, способствующих укреплению учебной автономии учащихся. Приведем некоторые из них:

— вовлечение обучающихся в организацию учебного процесса. Необходимо дать обучающимся почувствовать, что они также несут ответственность за то, что происходит в процессе обучения. Возможность выбрать тему или вид деятельности, вид домашнего задания или материалов для подготовки — всё это будет способствовать повышению ответственности и мотивации у студентов.

— выделение зон ответственности. В учебном процессе можно найти виды работ, которые традиционно выполняет учитель, но некоторые из них можно делегировать студентам.

— поощрение взаимного обучения. Объяснение материала или работу над ошибками можно осуществлять в малых группах, обращаясь за помощью к учителю в случае необходимости.

— выполнение проектных работ. Проект подразумевает полную автономию учащихся от учителя. Обучающиеся сами определяют роли и самоорганизуются в выполнении заданий, выбирают способ подачи проекта.

Роль учителя претерпевает некоторые изменения, он перестает быть единственным источником знаний, а скорее выполняет функции фасилитатора или посредника, который помогает студентам раскрыть себя. Учитель по-прежнему направляет учебный процесс и принимает значимые решения.

В современном учебном процессе учебная автономия становится неотъемлемой частью, чему значительно способствуют современные технологии: компьютеры, интернет, интерактивные платформы и социальные сети.

Тем не менее следует отметить, что попытки внедрения учебной автономии могут вызывать некоторые трудности:

- принятие решений может оказаться слишком сложным для обучающихся;
- работа в группах и парах может вызывать сложности, если в группе есть сложности с общением или учащиеся никогда не работали в подобном формате;
- программа обучения не предусматривает автономной работы обучающихся;
- учитель может оказаться не готов делегировать часть своих обязанностей на учеников.

Таким образом, можно сделать вывод, что учебная автономия является важным мотивирующим

---

фактором в изучении иностранного языка. Но учитель определяет возможность и степень автономности учеников в каждом конкретном случае.

**Литература:**

1. Principles of language learning and teaching. H. Douglas Brown Pearson Education 5<sup>th</sup> ed. 2007
2. Motivational Strategies in the Language Classroom Zoltan Dornyei Cambridge University Press 2001

# Сдвиг парадигмы фундаментальной физики – тяжёлый процесс

Б.М. Левин

ИХФ им. Н.Н. Семёнова РАН, Москва (1964-1987);  
 Договор о творческом сотрудничестве с ЛИЯФ  
 им. Б.П. Константинова РАН, Гатчина (1984-1987);  
 ФТИ им. А.Ф. Иоффе РАН, Санкт-Петербург (2005-2007).

E-mail: [bormikhlev@yandex.ru](mailto:bormikhlev@yandex.ru)

На фоне противостояния экспертных сообществ РАЕН и РАН в подходах к теории физического вакуума всё же видно согласие по вопросу о необходимости включения сознания физического наблюдателя в структуру фундаментальной физики. Но теория акад. РАЕН Г.И.Шипова с опорой на прикладные в своих проявлениях, многофакторные, непризнанные пока эксперименты, неизменно отвергается. Понятно, что сдвиг парадигмы потребует фундаментального и однозначного экспериментального обоснования.

Консенсус в мировом экспертном сообществе и понимание пути расширения современной Стандартной Модели могут быть достигнуты в результате выполнения Программы решающего фундаментального эксперимента и принятия феноменологии Проекта новой (дополнительной)  $G\hbar/ck$ -физики «снаружи» светового конуса.

Сегодня уже ясно, что структура и динамика физического вакуума (светоносного «эфира», по Р.Декарту, 1618) стали камнем преткновения процесса расширения Стандартной Модели физики/СМ, которая пребывает в стагнации со времени математической формулировки суперсимметрии (Ю.А.Гольфанд и Е.П.Лихтман, 1971-1972; Д.В.Волков и В.П.Акулов, 1972), независимого обнаружения её физического содержания (J.Wess, B.Zumino, 1974) и последующего принятия мировым экспертным сообществом.

**Википедия** (29.07.2020): «Суперсимметрия, или симметрия Ферми-Бозе <...>

По состоянию на 2019 год суперсимметрия является физической гипотезой, не подтверждённой экспериментально».

В феноменологии Проекта новой (дополнительной)  $G\hbar/ck$ -физики «снаружи» светового конуса предполагается, что суперсимметрия реализуется для  $\beta^+$ -позитрония в «условиях резонанса» системы  $^{22}\text{Na}(3^+) \rightarrow ^{22*}\text{Ne}(2^+)$ -газообразный неон  $\sim 9\%$   $^{22}\text{Ne}(0^+)$  в виде двузначной (□ — вакуумной), макроскопической, пространственноподобной (абсолютно твёрдое тело), ячеистой структуры атома дальнего действия/АДД<sup>(+)</sup>\АДД<sup>(-)</sup> ( $N(3) \sim 10^{19}$  ячеек/узлов) с ядром АДД<sup>(+)</sup>\АДД<sup>(-)</sup> ( $\bar{n} \sim 5,3 \cdot 10^4$ ) — локальная причинность, вместо феноменологии «тахион» [1].

**Википедия** (23.06.2020): «Стандартная модель — теоретическая конструкция в физике элементарных частиц, описывающая электромагнитное, слабое и сильное взаимодействия всех элементарных частиц. Стандартная модель не является теорией всего, так как не описывает тёмную материю, тёмную энергию и не включает в себя гравитацию».

Расширение СМ в Проекте новой (дополнительной)  $G\hbar/ck$ -физики «снаружи» светового конуса описывает структуру и динамику АДД<sup>(+)</sup>\АДД<sup>(-)</sup>, как тёмную энергию и тёмную материю, — на единой основе. При этом переход АДД<sup>(±)</sup> тёмной энергии в АДД<sup>G(-)</sup> тёмной материи происходит в гравитационном поле (G) достаточной силы, когда (±)-ингредиенты

ядра АДД за время жизни  $\beta^+$ -позитрония расходятся по вертикали на расстояние, большее размера протона (квазичастицы,  $r_{\beta^+} \sim 10^{-13}$  см), локализованного в узлах АДД  $\sigma(-)$   $\sigma(+)$  [2].

Ранее акад. В.Л.Гинзбург подчёркивал — и в Нобелевской лекции (2003) — «...вопрос о возможности объяснить происхождение жизни и мышления на основе одной физики».

**Безбарьерное взаимодействие структуры АДД  $\sigma(-)$   $\sigma(+)$  (тёмной материи) с веществом является ответом — фундаментальной основой принципиально новых, неразрушающих технологий и, в первую очередь, — аналоговой формализацией статуса физического наблюдателя/ФН в структуре Теории Всего [3-6].**

О включении сознания в физику говорит и акад. РАЕН Г.И.Шипов [7] (см. ниже, п.п.7-9). Вот важные в рассматриваемом контексте выдержки из его лекции (2:00:03):

1. (2:20): «...полным ходом идёт смена научной парадигмы...»

2. (3:25): «...наблюдаемая нами Вселенная только на 5% описывается уравнениями современной физики, а 95% — это так называемая тёмная материя... Для неё нет никаких уравнений, тем не менее она наблюдается... Мы наблюдаем вещи, которые современная наука не может описать никакими уравнениями...»

3. (4:25): «... сейчас появляется много опытных данных, которые никак не объясняются современной наукой...»

и далее:

4. (17:45): «... что такое сознание — это трудный вопрос для современной науки...»

5. (18:10): «... сознание пока для современной науки — вещь не понятная...»

6. (18:30): «...физика устроена так, что сознание не включается в современную картину мира...»

7. (19:10): «... вдруг/<Н.Бор> обнаружались такие физические явления, которые не могут быть приняты без учёта сознания, т.е. сознание и материя взаимно переплетаются...»

8. (19:50): «...Бор сказал, что если не включим сознание, мы не получим полного понимания реальности...»

Г.И. Шипов продолжает:

9. (20:50): «... появилась теория (<ТФВ>) и уравнения, в которых присутствует сознание...»

10. (24:10): «... Декарт: «все известные в мире движения сводятся к вращению»

11. (26:10): «... теория вакуума это и есть единая теория поля...»

12. (41:05): «...пустота — это ничто, которая одновременно и всё...»

13. (50:05): «... нужны какие-то новые средства связи, которые обладают скоростью, большей скорости света. Таким идеальным объектом являются первичные торсионные поля... они не переносят энергию, но переносят информацию без передачи энергии... В физике обсуждается передача информации без передачи энергии...»

14. (57:05): «... для того, чтобы описать всё, о чём я говорил, я вынужден ввести десять координат...»

15. (58:25): «...голограмма...»

16. (59:35): «... первичные торсионные поля обладают свойством голографичности...»

17. (1:08:20): «... возникает аура над головой людей, возникает нечто, что говорит о работе человеческого сознания, явно за пределами человеческого черепа...»

Можно видеть, что ряд положений из лекции [7] (п.п. 3-8, 13-17) сближаются с феноменологией

Проекта новой (дополнительной)  $Gh/c\kappa$ -физики «снаружи» светового конуса [1].

Следует добавить, что не только с позиций квантовой механики (<Н.Бор>, см. п.7), но и в теории относительности (А.Эйнштейн) возникает необходимость включения сознания ФН в структуру фундаментальной физики. Но отсутствие в первой половине XX в. экспериментальных оснований для реализации этой программы привело к концептуальному противостоянию 'Эйнштейн-Бор' и стагнации современной СМ (с середины 1970-х) [8].

Эйнштейн всегда утверждал, что «чистая мысль способна постичь реальность, о чём мечтали древние» [9]. Возможно, это было бы так, если бы эксперимент вовремя поставлял теоретикам необходимую информацию в процессе «конструирования» ими причинно-следственных связей...

Хотя позитрон,  $\beta^+$ -распад и позитроний были открыты при жизни Эйнштейна, но только через полвека возникла мысль о том, что осцилляция  $\beta^+$ -позитрония в зазеркалье («наружу» светового конуса) позволит представить  $\beta^+$ -позитроний, как аналоговую формализацию статуса ФН. Как следствие, появилась возможность сформулировать феноменологию зазеркалья (сознание ФН [3], структуру и динамику тёмной энергии/тёмной материи [2] и принципиально новые, неразрушающие технологии [10]).

Поэтому сама мысль в лекции [7] о сопоставлении сознания со структурой и динамикой физического вакуума является прорывом в фундаментальной теории.

До этого был даже декларирован конец фундаментальной физики:

«В статье, опубликованной в 1996 году, Дэвид Линдли (David Lindley), автор, пишущий о науке, допускает, что физика и космология вполне могли зайти в тупик. Это признание не было особенно удивительным, учитывая, что Линдли написал книгу под названием „Конец физики“ („The End of Physics“).»

Это цитата из нашумевшей книги научного обозревателя *Scientific American* Джона Хоргана (John Horgan, 1996) «Конец науки», изданной у нас в переводе [11].

Но научное сообщество в целом не приемлет такого прогноза.

Суждения журналистов всё же не столь однозначны. Это видно по тому, как завершает свою мысль Дж.Хорган:

«...Но он <David Lindley>, тем не менее, утверждал, что исследования человеческого разума — хотя и находящиеся теперь в „донаучном“ состоянии, когда учёные даже не могут согласиться по вопросу, что точно они изучают, — могут, в конце концов, дать мощную новую парадигму. Может быть...»

Итак, по мнению журналистов-физиков, стандартные «физика и космология» — тупик, но при этом физика и космология плюс «исследования человеческого разума» — надежда!

Последующие события позволяют думать, что Д.Линдли и Дж.Хорган скорее задалась целью эпатировать, сюрреализовать метафизическую ауру науки по «алгоритму» Ф.И. Тютчева («...мысль изречённая — есть ложь», 1830), провоцируя виртуальный мозговой штурм и реальное действие, чем всерьёз защищать «идею» конца науки. Если так, то акция удалась: прошло всего два-три года, и главный тезис журналистов отвергнут наблюдениями тёмной энергии (антигравитации).

Поэтому первостепенной задачей фундаментальной физики становится расширение СМ путём включения сознания ФН и раскрытия научным методом (эксперимент и теория) тезисов, сформулированных в лекции [7].

Сама постановка вопроса актуальна (В.Л.Гинзбург — Нобелевская лекция), но со стороны элиты академического сообщества (РАН) отсутствуют конструктивные проекты, и в то же время вызывает активное неприятие направление, представленное Г.И.Шиповым [12].

Стимулированная фундаментальным экспериментом «тихой физики» феноменология Проекта новой (дополнительной)  $G\hbar/ck$  -физики «снаружи» светового конуса [1] открывает путь к сдвигу научной парадигмы, который всё же не обещает быть лёгким (ср. выше, п.1 из лекции [7]).

Сложные, многотрудные и витиеватые пути постижения научной истины глубоко и всесторонне осмыслены в лекциях акад. В.И.Вернадского (1902; воспроизведено в книге: Биосфера и ноосфера. О научном мировоззрении. М., «Айрис пресс», 2007, с.с.229-231):

*"Научное мировоззрение и данные науки должны быть доступны полнейшей критике всякого, критике, исходящей из принципов научного исследования, опирающейся на научные истины. И здесь открывается широкое поле для проявления научной индивидуальности. До тех пор, пока данные научного мировоззрения не составляют научной истины, или истинность этих данных не может быть неопровержимо доказана, они могут и должны подвергаться критике. Вся история науки на каждом шагу показывает, что отдельные личности были более правы в своих утверждениях, чем целые корпорации ученых или сотни и тысячи исследователей, придерживавшихся господствующих взглядов (подчёркнуто — Б.Л.). Многие научные истины, входящие в состав современного научного мировоззрения, или их зародыши проповедовались в прежние века отдельными исследователями, которые находились в конфликте с современным им научным мировоззрением. Излагая историю современного нам научного мировоззрения, мы неизбежно должны касаться мыслей, идей и работ именно этих научных работников, стоявших в стороне.*

*Научное мировоззрение меняется с течением времени — оно не есть что-нибудь неизменное. Понятно поэтому, что только часть господствующих в данное время идей может и должна перейти в научное мировоззрение будущего. Другая часть будет создана ходом времени, и элементы этой другой части обыкновенно вырабатываются отдельными лицами или группами, стоящими в стороне от господствующего мировоззрения.*

*Истина нередко в большом объёме открыта этим научным еретикам, чем ортодоксальным представителям научной мысли. Конечно, не все группы и лица, стоящие в стороне от научного мировоззрения, обладают этим великим прозрением будущего человеческой мысли, а лишь некоторые, немногие. Но настоящие люди с максимальным для данного времени истинным научным мировоззрением всегда находятся среди них, среди групп и лиц, стоящих в стороне, среди научных еретиков, а не среди представителей господствующего научного мировоззрения. Отличить их от заблуждающихся не суждено современникам.*

*Несомненно, и в наше время наиболее истинное, наиболее правильное и глубокое научное мировоззрение кроется среди каких-нибудь одиноких учёных или небольших групп исследователей, мнения которых не обращают нашего внимания или возбуждают наше неудовольствие или отрицание.*

*Это объясняется тем, что научная мысль развивается сложным путем и что для того, чтобы доказательство истины было понято современниками, нужна долгая работа и совпадение нередко совершенно исключительных благоприятных условий. Даже истины математики проникают иногда с трудом, иногда десятками лет ждут признания.*

*В общем, мы постоянно видим, что много раз совершается одно и то же открытие, что оно подвергается оценке и воспринимается только после того, как несколько раз было отвергаемо, как негодное и неправильное.*

*Аппарат научного мышления груб и несовершенен; он улучшается, главным образом, путём философской работы человеческого сознания. Здесь философия могущественным образом в свою очередь содействует раскрытию, развитию и росту науки. Понятна поэтому, как трудна, упорна и неверна, благодаря возможности ошибок, бывает борьба научного мирозерцания*

с чуждыми ему концепциями философии или религии — даже при явном их противоречии с научно господствующими представлениями. Ибо философия и религия тесно связаны с теми более глубокими, чем логика, силами человеческой души, влияние которых могущественно сказывается на восприятии логических выводов, на их понимании.

Итак, современное научное мировоззрение — и вообще господствующее научное мировоззрение данного времени — не есть тахитит раскрытия истины данной эпохи. **Отдельные мыслители, иногда группы ученых достигают более точного её познания, но не их мнения определяют ход научной мысли эпохи.** Они чужды ему. Господствующее научное мировоззрение ведёт борьбу с их научными взглядами, как ведёт оно её с некоторыми религиозными и философскими идеями — и это борьба суровая, яркая и тяжелая.

В истории науки мы постоянно видим, с каким трудом и усилием взгляды и мнения отдельных личностей завоевывают себе место в общем научном мировоззрении. Очень многие исследователи гибнут в этой борьбе. Иногда они только после смерти находят себе правильное понимание и оценку; долго спустя их идеи побеждают чуждые представления".

В отношении современной СМ, это понимание В.И.Вернадским трудностей на пути расширения (сдвига) парадигмы ещё более усилено современными цивилизационными проблемами.

А вот как значительно позже комментировал эту тему для широкой аудитории акад. Л.Д.Ландау:

«Трудно представить себе, какую бурю в своё время вызвала Теория относительности при своём появлении. Даже физики того времени восприняли её с необычайной неохотностью. Настолько, что один замечательный физик того времени — Планк — сказал, что путь, которым побеждает истина в науке, очень своеобразен. Нельзя убедить в истине не верящих в неё людей, а происходит следующее: те, которые не верят в истину, — умирают, а молодёжи — уже безразлично. <...> И вот по такому принципу, может быть, и победила Теория относительности. Так, сейчас Теория относительности вошла в учебники, и уже никого невозможно взволновать по её поводу [13].

**Явись гений Макса Планка через столетие (в XXI в.), который не писал уравнений и воспринимал фундаментальные проблемы физики интегрально, а не только посредством уравнений, — он задался бы вопросом — почему столь разнородны по своей величине ультрамикроскопические пространственно-временные размерные постоянные (планковские)**

$$l_{Pl} = \sqrt{\frac{\hbar G}{c^3}} \cong 1,616229(38) \cdot 10^{-33} \text{ см}, t_{Pl} = \sqrt{\frac{\hbar G}{c^5}} \cong 5,39116(13) \cdot 10^{-44} \text{ с}$$

**и макроскопическая планковская масса**

$$M_{Pl} = \sqrt{\frac{\hbar c}{G}} \cong 2,176 \cdot 10^{-5} \text{ Г ?}$$

Ответ последовал бы незамедлительно (астрофизическая концепция доминирования тёмной энергии/тёмной материи уже сформулирована — в 1999 г.): теория размерностей обнаружила в природе двузначную ( $\pm$ ) составную твердотельную, пространственно-подобную структуру, в каждой(м) ячейке/узле которой присутствует масса стабильных ингредиентов материи (вещества —  $m_p, m_e, m_{\nu_e}$ ) с доминирующей массой протона ( $m_p$ ). Число ячеек вакуумоподобного абсолютно твёрдого тела

$$N^{(3)} \cong \frac{M_{Pl}}{m_p} \cong 10^{19}$$

Наше обоснование феноменологии Проекта новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса складывалось по-другому — на основе первых принципов [14], и только позже пришло к этому простому решению...

Всё сказанное столкнётся с непониманием со стороны большинства профессионального экспертного сообщества, и предстоит длительный процесс вхождения Проекта новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса вплоть до реализации Программы решающего эксперимента [15], поскольку даже постановка вопроса о взаимодействии тёмной материи с материей (веществом) [10] пока не понятна экспертному сообществу.

### Библиографический список

1. Levin B.M. Atom of Long-Range Action Instead of Counter-Productive Tachyon Phenomenology. Decisive Experiment of the New (Additional) Phenomenology Outside of the Light Cone. Progress in Physics, v.13(1), p.11, 2017 <http://www.ptep-online.com> ; Левин Б.М. Эффект Мёссбауэра в системе  $^{22}\text{Na}$ -газообразный неон, после  $\beta^+$ -распада и образования суперсимметричного  $\beta^+$ -позитрония, как императив — необходимость расширения Стандартной Модели физики. Евразийский научный журнал, № 10, 2020 [www.JournalPro.ru](http://www.JournalPro.ru)
2. Левин Б.М. Тёмная материя и тёмная энергия — две формы существования атома дальнего действия в пространстве-времени «снаружи» светового конуса. Современные научные исследования и инновации, № 7, 2017 <http://web.snauka.ru/issues/2017/07/84075>
3. Левин Б.М. О реализации принципа причинности в условиях полной относительности. Исследования в области естественных наук, март, 2014 <http://science.snauka.ru/2014/03/6632>;
4. Левин Б.М. К Теории Всего. Феноменология. НАУКА XXI ВЕКА, № 9, 2019.
5. Левин Б.М. ФИЗИКА и СОЗНАНИЕ /НОВЫЙ АСПЕКТ/, СПб, «ЛИСС», 2002.
6. Левин Б.М. Физический наблюдатель в Проекте новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса. Современные научные исследования и инновации, № 6, 2017
7. <http://web.snauka.ru/issues/2017/06/83691>
8. Левин Б.М. Дополнение к обоснованию антропного принципа (физика и сознание) в Проекте новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса. Современные научные исследования и инновации, № 1, 2018 <http://web.snauka.ru/issues/2018/01/85952>
9. Шипов Г.И. **You Tube**: Сознание и теория физического вакуума. Клуб КИТ, Москва, 28/10/2005.
10. Левин Б.М. Противостояние 'Эйнштейн-Бор' сформировало стагнацию современной Стандартной Модели. Путь преодоления. Современные научные исследования и инновации, № 2, 2018 <http://web.snauka.ru/issues/2018/02/85682>
11. Левин Б.М. Об истоках расширения Стандартной Модели физики. Евразийский научный журнал, № 9, 2020 [www.JournalPro.ru](http://www.JournalPro.ru)
12. Левин Б.М. Проект новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса: отсутствие кулоновского барьера во взаимодействии вакуумоподобного состояния вещества (тёмная материя) с веществом (обычная материя) Современные научные исследования и инновации, № 9, 2018 <http://web.snauka.ru/issues/2018/09/87546>
13. Хорган Дж. КОНЕЦ НАУКИ. Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки. СПб, «Амфора/Эврика», 2001.
14. Википедия (2 июня 2020 г.): **Торсионные поля**.
15. Дружинин П.А. «О физике всегда полагается говорить слегка иронически» (неизвестное выступление Л.Д. Ландау 8 апреля 1960 года). УФН, т.188(1), с.113, 2018.
16. Левин Б.М. О дополнительной физике «снаружи» светового конуса I, II, III.
17. Исследования в области естественных наук, 2012. I: <http://science.snauka.ru/2012/08/993> ;
18. II: <http://science.snauka.ru/2012/09/1396> ; III: <http://science.snauka.ru/2012/10/1545>
19. Левин Б.М. Программа решающего эксперимента к Проекту новой (дополнительной)  $Gh/ck$ -физики «снаружи» светового конуса. Современные научные исследования и инновации, № 3,

2019 <http://web.snauka.ru/issues/2019/03/88922>

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ

Е.М. Базулько

Внедрение современных технологий изменило процессы преподавания и обучения. Преподаватели учатся обучать с применением новейших методов и подходов, а студенты — использовать передовые технологии, чтобы формировать свои собственные методы обучения. Основная цель, к которой стоит стремиться, используя и интегрируя интерактивные технологии на занятиях иностранного языка, — показать, каким образом они могут быть эффективно использованы для повышения качества обучения студентов, с целью формирования и развития их коммуникативной культуры, для более целенаправленного формирования практических навыков владения иностранным языком.

Применение современных технологий может позволить присоединяться к сообществам единомышленников далеко за пределами их непосредственного окружения, чтобы анализировать, критиковать и систематизировать проблемы логически и контекстуально. Студентам учиться намного интереснее с планшетом или смартфоном, чем с традиционным учебником с практическими упражнениями. Технологии в изучении языка превращают студентов из пассивных реципиентов в активных обучающихся и позволяют более глубокое и обогащающее языковое погружение [1, с. 16].

Письмо является гораздо более сложным процессом, чем просто записью на бумаге того, что уже находится в голове человека. Когда изучающий иностранный язык пишет, он выполняет гораздо больше функций, чем просто упражняется в грамматике, правописании или лексике. И здесь просто владения языковой системой недостаточно. Письмо — это навык, который требует как качества, так и точности и, следовательно, требует большого количества умственных процессов. Когнитивные исследования показали, что практика важна для автоматизации навыков письма и, в свою очередь, для развития навыков письма, как на родном, так и на иностранном языке [2, с. 5].

Чтобы заинтересовать студентов при выполнении письменных заданий могут быть использованы сотни бесплатных мультимедийных инструментов, которые не только способствуют более активному участию студентов, но и избавляют их от скуки написания. Однако преподаватель не может сразу приступить к использованию технологий в аудитории. Интеграция технологий без понимания контекста создает риск неэффективного использования технологий, что приводит к потере возможностей для нового обучения. Нужно смоделировать, как использовать или выполнить задание, прежде чем ожидать от студентов качественной работы.

Преимуществом использования технологий при обучении письму является то, что студенты могут сразу получить обратную связь несколькими способами. Существует множество бесплатных приложений и веб-сайтов для проверки, которые студенты могут легко использовать, чтобы корректировать свою работу. Отличным способом практики письменных структур иностранного языка является применение соответствующих приложений, которые позволяют студентам проверять свои знания по конкретным темам.

## Литература

1. Cummins, J., & Sayers, Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks. New York: St. Martin's Press, 2005. — 21 p.
2. Kellogg, R.T., (2008). «Training writing skills: A cognitive developmental perspective» Journal of Writing Research, 2008, — 20 p.

## Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

**Айнуллина Алёна Владимировна,**  
Российская Федерация, г. Щелково,  
учитель-логопед МАДОУ д/с №25 «Малыш» комбинированного вида,  
E-mail: [al.hramowa@yandex.ru](mailto:al.hramowa@yandex.ru)

**Alena Ainullina,**  
Shchelkovo, Russian Federation,  
teacher-speech therapist of MADOU d/s No. 25 «Malysh» combined type,  
E-mail: [al.hramowa@yandex.ru](mailto:al.hramowa@yandex.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена одной из важнейших и до сих пор практически не изученных проблем логопедии — формированию процессов словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, т.е. имеющих нарушение всех компонентов языковой системы.

**Abstract:** The article is devoted to one of the most important and still practically unexplored problems of speech therapy — the formation of word formation processes in preschool children with General speech underdevelopment, i.e., having a violation of all components of the language system.

Ключевые слова: развитие речи, дети с общим недоразвитием речи, дошкольный возраст, общение, устная речь, логопедическая работа.

Keywords: speech development, children with general speech underdevelopment, preschool age, communication, oral speech, speech therapy.

Количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, значительно возрастает с каждым годом. Среди них значительную часть составляют дети 6-7 летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка, имея полноценный слух и интеллект. Это — группа детей с общим недоразвитием речи.

Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе, отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

В то же время исследования по данной проблеме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, направленных на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов.

Многолетняя педагогическая практика показывает, что педагоги, родители детей с общим недоразвитием речи обращаются за помощью логопеда тогда, когда с возникшими проблемами они сами уже не могут справиться. Логопеду приходится иметь дело с достаточно запущенной проблемой, осложнённой неудачными попытками родителей и педагогов решить её самостоятельно.

Анализируя состояние речи у детей с общим недоразвитием речи, исследователи констатируют у них недостаточность развития грамматического строя речи уже в дошкольном возрасте (Р.Е.Левина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирина, Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова и др.).

Анализ специальной литературы, включающий, наряду с решением, разнообразных проблем,

и вопрос о состоянии словообразования у детей с системными нарушениями речи (детей с алалией и ОНР), позволяет сказать о том, что большинство авторов, отрицая возможность спонтанного овладения данными навыками и умениями, рассматривают многочисленные словообразовательные ошибки или как речевые, т.е. обусловленные недостаточностью речевой практики, или как языковые, обусловленные невозможностью усвоения морфемной системы языка в целом, или невозможностью овладения правилами оперирования языковыми знаками.

Фактическая не разработанность методического аспекта данной проблемы, ориентация на усвоение готовых образцов или образование производного слова методом аналогии — приемом, так широко применяемым в практической деятельности логопедов и направленным, преимущественно, на интуитивное «схватывание» отдельных словообразовательных закономерностей, отрицательно сказывается не только на развитии коммуникативных, но и когнитивных возможностей ребенка, существенно затрудняя овладение первоначальными лингвистическими знаниями в школе.

Именно поэтому поиски методов и приемов формирования речевых словообразовательных операций, ориентированные на новые факты, выявленные в процессе специально предпринятого исследования, определяют значимость избранной темы.

Для исследования состояния словообразования глаголов у детей 5,5–6 лет с ОНР, стертой дизартрией (экспериментальная группа) использовалась методика Р.И. Лалаевой [2]. В контрольную группу вошли сверстники с нормальным речевым развитием. Констатирующий эксперимент проводился с сентября по октябрь 2020 г. на базе МАДОУ д/с № 25 «Малыш» города Щелково Московской области.

Результаты исследования показали, что у всех детей экспериментальной группы имеется выраженное отставание в развитии экспрессивной стороны речи при относительно благополучном понимании обращенной речи.

Дети с ОНР допускали следующие ошибки при образовании приставочных глаголов противоположного значения:

- использовали мотивирующее слово с частицей не (пристегнуть — не пристегнуть, входить — не входить);
- называли глагол другого вида (закрывать — закрыть вместо открыть);
- заменяли приставку, подбирая префикс не противоположного значения (наливать — отливать, вливать, заливать вместо выливать);
- использовали бесприставочные глаголы диффузного значения (входит — идет, сгибает — делает);
- неправильно выбирали мотивирующую основу (придвинуть — убрать);
- употребляли глагол с близкой по семантике приставкой (входить — уходить вместо выходит, сгибать — отгибать вместо разгибать, влетать — улетать, выезжать — заезжать);
- допускали лексически замены, игнорируя употребление той или иной приставки (переходит — гуляет, перелетает — кружится, переплывает — купается).

При исследовании словообразования глаголов совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи у детей с ОНР ошибок было меньше, чем в предыдущем задании. Это можно объяснить тем, что в норме появление разных видов глаголов отмечается уже в возрасте 1 г. 3 мес. — 1 г. 8 мес. (по А.Н. Гвоздеву [1]). Сначала ребенок образует совершенный вид с помощью приставок, позднее — с помощью суффиксов -ива-, -ыва-, -ва, -а/-я, -ну.

Виды ошибок у детей ЭГ:

- называли глагол несовершенного вида без приставки (рисует — рисовала вместо нарисовала),

что приводило в ряде случаев к аграмматизмам (сажает — садит вместо посадил);

- заменяли приставку (лезет — полез вместо залез, пьет — попила вместо выпила, моет — помыла, лепила — налепила вместо слепила, рисовала — срисовала вместо нарисовала), что также в ряде случаев приводило к неологизмам (починил — счинил);

- допускали лексические замены (рисует — покрасил, залез — сидит, в том числе связанные с неспособностью образовать глагол совершенного вида чинит, строит — делает, ставит — наливает вместо поставил);

- игнорировали чередование согласных в корне (сажает — посажает).

При исследовании способности употребления возвратных глаголов у дошкольников с ОНР также встречались ошибки. Это можно объяснить тем, что в норме усвоение возвратного залога начинается в возрасте двух лет и практически заканчивается к трем годам [1].

Тем не менее усвоение возвратного залога требует не только сформированности грамматических обобщений, но и логического мышления, что связано с анализом направленности действия либо на самого себя, либо на другой объект.

Дети экспериментальной группы чаще всего допускали в этом задании ошибки в паре причесывает — причесывается, одевает — одевается, моет — моется, вытирает — вытирается.

Ошибки дошкольников с ОНР можно объяснить следующим образом:

- 1) дети прибегали к замене приставки помимо добавления (или отбрасывания) постфикса (вытирает — протирается, моется — умывает);

- 2) заменяли приставку, не убирая постфикс (одевается — надевается);

- 3) допускали лексические замены (моет — вытирает, умывается — моет).

У детей с ОНР глагольное словообразование развито существенно хуже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Тем не менее овладение словообразованием у испытуемых с общим недоразвитием речи протекает хотя и значительно медленней, чем у детей без речевой патологии, но подчиняется тем же законам, идёт в той же последовательности, что и у нормально развивающихся сверстников, т. е. дети усваивают сначала более простые, частотные, а затем более сложные формы словообразования.

Многочисленные ошибки в употреблении слов разного значения обусловлены трудностями сопоставления глаголов по видовым признакам, по направленности действия, невозможностью выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, дифференциации производного и производящего слов, в несоблюдении формальных условий при образовании глаголов.

Таким образом, можно говорить о том, что дети с ОНР испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями, что ведет, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой — ограничивает когнитивные возможности детей.

Процесс словообразования у старших дошкольников с ОНР находится в стадии формирования, о чем свидетельствует разнообразный характер используемых ими неологизмов.

Результаты проведенного исследования диктуют необходимость проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование системы глагольного словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

### **Список литературы**

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — СПб., 2007. — 472 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. — СПб.: Наука-Питер, 2016. — 103 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. — СПб.:

Питер, 2015. — 160 с.

4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Сфера, 2018. — 144 с.
5. Никашина Н.А. Педагогическое изучение недостатков речи детей // Дефектология. — 2018. — № 4. — С. 21–36.
6. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 2017. — 192 с.
7. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. — М.: МГУ, 2017. — 26 с.
8. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. — М.: Просвещение, 2019. — 223 с.
9. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 2-е изд., испр. — М.: АРКТИ, 2017. — 240 с

### List of references

1. Gvozdev A. N. Questions of studying children's speech. — SPb., 2007. — 472 p .
2. Lalaeva R. I. Method of psycholinguistic research of speech disorders. — SPb.: Nauka-Piter, 2016. — 103 p.
3. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. Correction of General speech underdevelopment in preschool children. — St. Petersburg: Peter, 2015. — 160 p.
4. Levina R. E. Violations of writing in children with speech underdevelopment. — M.: Sphere, 2018. — 144 p.
5. Nikashina N. A. Pedagogical study of speech defects in children // Defectology. — 2018. — No. 4. — С. 21-36.
6. Spirova L. F. Features of speech development of students with severe speech disorders (grades I–IV); Scientific research. Institute of defectology of the USSR Academy of medical Sciences, Moscow: Pedagogy, 2017, 192 p.
7. Tumanova T. V. Features of word formation in preschool children with General speech underdevelopment: Monogr.-Moscow: MSU, 2017, 26 p.
8. Filicheva T. B., Cheveleva N. A., Chirkina G. V. Fundamentals of speech therapy: textbook. manual. — M.: Education, 2019. — 223 p.
9. Chirkina G. V. Fundamentals of speech therapy work with children: textbook. / under the General editorship of prof. — 2nd ed., ISPR. — M.: ARKTI, 2017. — 240 p.

# Формирование фонетических навыков при обучении английскому языку

**Соклакова Татьяна Владимировна**  
преподаватель, ГГУ имени Франциска Скорины,  
Республика Беларусь

*Аннотация: Обучение фонетике при изучении английского языка является одной из самых важных составляющих в методике обучения английскому языку. Проявление коммуникативной функции языка невозможно без правильно поставленного произношения.*

Произношение без преувеличения является одним из самых сложных и важных моментов в изучении английского языка. Хотя часто учителя отдают приоритет пополнению лексического запаса и изучению грамматического устройства языка. А вот фонетическая составляющая остается не у дел.

Вся сложность произношения в английском языке заключается в нескольких аспектах. Одним из самых очевидных является несоответствие произношения слова его написанию. Английское слово часто имеет одинаковое произнесение, однако, разное написание и смысл. И последнее, хоть и существует определенный свод правил произношения, но исключений к нему гораздо больше. Потому возникает необходимость постоянной консультации со словарем, где ко всем словам предоставлена транскрипция.

По мнению группы авторов «Настольной книги преподавателя иностранного языка» «формирование фонетического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции (артикуляции родного языка) на основе установления сходства и различий с произнесением в родном и иностранном языках, формирование фонематического слуха, а также овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении и в речевом потоке в процессе, как говорения, так и чтения» [2, с.7].

К некоторым частым ошибкам в произношении, которые допускаются в процессе обучения фонетике английского языка, следует отнести следующие:

1) Ненапряженное или слабое произношение, что характерно для русского языка. В английском языке произношение энергично. Для этого важно развитие мышечной напряженности речевого аппарата.

2) Замена альвеолярных смычных согласных дентальными. В такой ситуации очень важна своевременная коррекция ошибок учителем. При этом в обязательном порядке следует обратить внимание на случаи, когда альвеолярные звуки превращаются в дентальные под воздействием межзубных.

3) Произнесение глухих смычных [p],[t],[k] без аспирации.

4) Оглушение звонких смычных взрывных [b, d, g] в конечной позиции в слове под влиянием родного языка. Данное оглушение на практике имеет место не из-за недостаточной остроты слуха обучающихся, а ввиду интерференции родного языка.

5) Английский звук [v] учащимся воспринимается как щелевой сонант [w], что приводит к ошибочному использованию фонем [1, с.123—124].

На практике обучение фонетике состоит из двух этапов. На первом навыки произношения формируются, а на втором они развиваются и совершенствуются. Следовательно, и все упражнения можно также разделить по двум большим группам, которые тесно связаны между собой. На начальном этапе обучения используются упражнения для формирования слухопроизносительных навыков. И здесь в них выделяют два типа:

а) упражнения на активное слушание и распознавание звуков, где основная задача — развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем и интонаций;

б) упражнения направленные на активное воспроизведение (имитацию) звуков, слогов, словосочетаний, предложений вслед за образцом — учителем или диктором. Они могут носить игровой характер, упражнения можно делать хором и индивидуально [2, с.8—12].

Положительный результат при обучении приносит использование такой формы как произнесение сложных с фонетической точки зрения лексических единиц по слогам, начиная с последнего. Обычно при этом слово, произнесенное с конца, психологически перестает казаться сложным. Как показывает практика, обычно произносительный навык не может сохраниться без изменений, поэтому важно не только поддерживать уже сформированные навыки, но и продолжать их совершенствовать в дальнейшем на всех этапах обучения [3, с.86—92].

Для формирования собственно произносительных навыков на практике направлены упражнения в воспроизведении. В этих целях материалом могут служить звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения, высказывания. Задания можно выполнять с наглядностью или же без нее.

Важнейшим аспектом является контроль над выполнением заданий и упражнений. Только когда все упражнения выполняются и систематически контролируются, работу над слухопроизносительными навыками можно полагать результативной.

### **Литература**

1. Браун, Дж. Восприятие английской речи на слух / Дж. Браун // М., 1984. — 212 с.
2. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ.пособие/Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф. Будько // Мн.: Выш.шк., 2004. — 522 с.
3. Величкова, Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению / Л.В. Величкова // Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. — 198 с.

## Психологические особенности использования ассоциаций в обучении студентов иностранному языку

Короткая Марианна Викторовна  
ГГУ имени Франциска Скорины, Республика Беларусь

Ни для кого не секрет, что каждый человек сталкивается с ассоциациями каждый день, сотни и тысячи раз в день. Например, при виде лимона у нас могут появиться следующие ассоциации: фрукт, кислый, жёлтый, чай, сочный, кожура, сахар и т.д. Или увидев блеснувшую молнию, будем ожидать, что услышим раскаты грома. Согласно Большому Энциклопедическому словарю ассоциация (от лат. *associo* — объединяю) в психологии — это связь, возникающая при определенных условиях между двумя или более ощущениями, восприятиями, идеями и т.п. [1]. Ассоциации также можно определить как логические связи между единичными предметами, явлениями, событиями или фактами, закрепленными в памяти.

На основе ассоциаций работают мозг и память человека. Поэтому принцип ассоциативных связей существенно ускоряет и упрощает закрепление в памяти новых конструкций и лексических единиц. При этом процесс запоминания становится более увлекательным, т.к. непосредственно задействует фантазию и воображение студента. Ассоциативные связи между мыслями формируют основу мышления, а творчество и воображение напрямую зависят от количества и дифференцирования ассоциаций в мозгу. Следовательно, многие ассоциации возникают как произвольная психическая деятельность. Однако чтобы обучающийся научился контролировать процесс запоминания и эффективно усваивал информацию, он должен научиться находить ассоциации между двумя понятиями, фактами, событиями и др.

В настоящее время основной целью обучения иностранному языку является развитие личности студента, желающего участвовать в межкультурной коммуникации, в контексте преподавания культуры страны изучаемого языка. Современные методы обучения иностранным языкам прямо или косвенно опираются на то положение, что изучаемый язык представляет собой некую систему связанных между собой элементов, освоение которой непосредственно ассоциируется с системой родного языка.

Задания на нахождение ассоциаций можно использовать как на занятии в аудитории, так и при самостоятельной работе обучающихся; на любом уровне развития навыков речемыслительной деятельности, при обучении грамматике, лексике и т.п. Вот некоторые примеры заданий на управляемые ассоциации: подобрать синонимы (антонимы), назвать или описать части целого, по частям догадаться о целом, о предмете по описанию, ответить на наводящие вопросы, использовать стимулы (цвет, форма, звук, запах), составить причинно-следственные связи и логические цепочки с союзами, по контексту в предложении и/или морфологическим признакам догадаться о значении слова и т.п.

Используя задания на ассоциации, необходимо, однако, принимать во внимание некоторые моменты: 1) объем запоминаемой информации нужно строго ограничивать, 2) единицей запоминаемой информации представлять блок слов или словосочетание, 3) ограничивать время усвоения информации.

Из всего вышесказанного можно заключить, что использование ассоциативных связей в обучении студентов иностранному языку является довольно действенным в силу некоторых причин: абсолютно любой стимул может вызвать ассоциации, а ассоциации в свою очередь создают живые, красочные образы, которые надолго сохраняются в памяти. Для восприятия новой информации студенту достаточно связать отдельные факты или понятия между собой и с уже имеющимся в его памяти материалом. Это развивает образное мышление обучающихся и их мотивацию к изучению

языка.

Студенты, умеющие связывать отдельные слова в словосочетания, блоки, группы на основе ассоциаций, смогут расширить свой словарный запас и более уверенно использовать лексические единицы в нужном контексте. Концепции, хранящиеся в мозгу, приходят на ум через ассоциативные связи, и когда такие связи устанавливаются, обучение дается проще. Целенаправленное и целесообразное использование ассоциаций в обучении иностранному языку положительно влияет на развитие и совершенствование навыков во всех видах речевой деятельности, а также творческих способностей обучающихся.

#### **Список литературы:**

1. Большой Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] — Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/61126>. — Дата доступа : 23.11.2020.

# Компетентностный подход к развитию личности будущего учителя

УДК 159.923.2-057.875:37.091.12:005.336.2

**Т.В. Куприянчик**  
(ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель)

Современное образование все более целенаправленно использует компетентностный подход к подготовке специалистов. С точки зрения этого подхода одной из основных задач образования является формирование ключевых компетенций.

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования в России и Беларуси предлагают такие исследователи, как В.И. Байденко, В.В. Рябов, Ю.В. Фролов, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.И. Жук, О.Л. Жук, А.В. Макаров, В.И. Воскресенский, Н.Н. Кошель, В.Т. Федин и др. С их точки зрения актуальность внедрения компетентностного подхода определяется изменяющимися тенденциями в социально-производственной сфере. Активно используются информационно-коммуникативные технологии. Возрастает конкуренция между вузами и их выпускниками, как в масштабах страны, так и на международном уровне, выдержать которую будут способны вузы с высоким уровнем образования и компетентные выпускники. Усиливается роль личностного развития и усложняется задача профессионального совершенствования, что повышает требования к готовности выпускника вуза к постоянному самообразованию.

Анализ основных тенденций социально-производственной сферы показывает, что в современных социально-экономических условиях востребована модель подготовки выпускника интегрального типа. Такая модель включает в себя не только профессиональную квалификацию выпускника, т.е. систему знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества и системно сформированные универсальные умения и способности, которые в современной международной практике определяются как ключевые компетенции [1, с.6]. Именно внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования способствует созданию выпускника такого типа.

Компетенция предполагает, что студент не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. В профессиональной сфере различают несколько видов компетенций:

1 . *специальные (предметные) компетенции*, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;

2 . *общепрофессиональные (общепредметные) компетенции*, связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;

3 . *ключевые (базовые, универсальные) компетенции*, способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей.

В образовательной практике не существует единого подхода к классификации компетенций выпускника школы и вуза, в том числе и ключевых компетенций. Чаще всего в качестве ключевых компетенций используются: социальные, профессиональные, коммуникативные, информационные, образовательные и общекультурные.

В содержании образования в рамках компетентностного подхода усиливается практический аспект образования. Это должно достигаться не за счет введения новых предметов, увеличения объема содержания изучаемых дисциплин, а переориентацией их содержания на деятельностный тип

содержания обучения. Делается акцент на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельностных формах и методах обучения. Расширяется и активизируется самостоятельная работа студентов.

Так как профессия учителя основана на общении (с учениками, коллегами), то одной из ключевых компетенций для будущего учителя является коммуникативная. Уровень профессиональной реализации самого учителя зависит, в первую очередь, от того, как он смог наладить контакт с учениками, стимулировать их к учебе, к активной познавательной деятельности.

Не смотря на то, что понятие «коммуникативная компетентность» достаточно хорошо изучено в педагогической и психологической науке, каждый исследователь вкладывает в него свой смысл. Общим для существующих определений является включение коммуникативной компетентности в структуру эффективного педагогического общения. Коммуникативная компетентность будущего учителя рассматривается как способность продуктивно организовывать своё общение в типичных условиях профессиональной деятельности. Продуктивное общение, как правило, предполагает не только целенаправленное использование речевых средств, но и умение правильно использовать невербальную коммуникацию (жесты, позы, мимику), восприятие партнеров как активных субъектов общения, знание специфических и возрастных особенностей общающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность будущего учителя представляет собой сложное образование, которое включает в себя коммуникативно-знаниевую сторону, личностные коммуникативные качества и коммуникативно-рефлексивные свойства, которые в своей совокупности обеспечивают продуктивное общение. [2]

Компетенции не могут эффективно формироваться в традиционных лекционно-семинарских формах на основе «готовых» знаний, умений и навыков. Компетентность как интегрированное качество развивается на основе самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач и ситуаций, имитирующих будущую профессиональную деятельность студентов с учетом ее социального контекста и коммуникативной направленности. Возможности развития и совершенствования коммуникативной компетентности будущего учителя появляются в учебном процессе при условиях, которые способствуют раскрепощению коммуникативного потенциала личности студента, расширению его коммуникативной практики. По мнению таких ученых как И.И. Рыданова и А.В. Мудрик, именно коммуникативная практика выступает фактором формирования умений общаться [2, с. 115]

Однако, значительная часть будущих учителей в период педагогических практик, а также в первые годы своей профессиональной деятельности, сталкиваются с трудностями, связанными с общением с учащимися, налаживанием личного контакта, управлением их учебно-познавательной деятельностью. Это может быть связано с недостаточным уровнем развития профессиональной коммуникативной компетентности. Педагогами, психологами и методистами прделывается огромная работа по решению ряда теоретических и практических вопросов, связанных с развитием коммуникативной компетентности будущих учителей. Однако профессиональной коммуникативной практики им зачастую и не хватает.

Одним из способов развития у будущих учителей коммуникативной компетентности может стать система студенческого самоуправления, так как именно в процессе самоуправления развиваются коммуникативные и организаторские способности. Метод самоуправления способствует созданию работоспособных органов коллектива, делает коллектив во всё большей степени субъектом управления своей работой и воспитанием личности. Отношения подчинения и взаимозависимости друг от друга создают условия реализации процесса формирования коммуникативной компетентности.

#### **Список литературы:**

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода. Учебное пособие для

преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под ред. О.Л. Жук. — Минск: РИВШ, 2007. — 182 с.

2. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. — Минск: «Беларуская навука», 1998. — 319 с.

## Интерактивные формы обучения диалогической речи на занятиях по устной практике английского языка в ВУЗе

Шерemet О. И.

преподаватель, ГГУ имени Ф. Скорины,  
Республика Беларусь

На сегодняшний день коммуникативная цель является ведущей целью современной методики обучения иностранному языку. В процессе достижения поставленной цели возникают проблемы, связанные с развитием умений диалогической речи. Диалогическая речь является преобладающей в рамках коммуникации. В процессе изучения иностранных языков наблюдается снижение у студентов мотивации в связи с многочисленными трудностями обучения. Это объясняет необходимость поиска методических приемов, которые помогут достигать практических результатов в овладении иностранным языком, и при этом сделать процесс обучения познавательным и увлекательным, учитывая возможности обучающихся.

Для развития познавательного интереса и реализации творческого потенциала современная методика предлагает использование интерактивных методов обучения на всех его этапах. Основной формой при этом выступает индивидуальная, парная и групповая работы, организуются ролевые игры, используется проектная деятельность. Преподаватель работает над созданием ситуаций образовательного общения, способствующими деловому взаимодействию участников при взаимной оценке и контролю. Основой интерактивных методов выступают принципы взаимодействия и активности обучающихся при обязательной обратной связи. Преподаватель же выполняет роль консультанта в работе студентов, создавая условия для проявления студентами инициативы.

Интерактивные методы предполагают взаимодействие, процесс диалога с собеседником. На первый план выходит именно диалог студентов друг с другом. Используя интерактивные методы обучения, преподаватель имеет возможность расширить способы подачи нового материала и закрепить уже изученное в более интересной форме.

В основе специфики формирования диалога лежат определенные трудности, обусловленные его характеристиками. Основными из них являются реактивность и ситуативность. Первая характеристика заключается в непредсказуемости общения, ход общения может изменяться в зависимости от реакции собеседника. В процессе общения говорящий зависит от партнера в выборе языковых и речевых средств. Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на занятии зависит от предлагаемой ситуации и понимания студентами речевой задачи общения [1, с. 179]. Таким образом, задача преподавателя заключается в создании учебных ситуаций общения, в рамках которых студенты могут использовать изучаемый языковой материал и моделировать диалог с учетом ответной реакции собеседника.

Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь, преподаватель должен продумать ее структуру. Прежде всего, она включает определенный отрезок действительности, предполагающий конкретное место и время действия. Далее, ситуация включает действующих лиц — собеседников, со всеми присущими им характеристиками и определенными отношениями друг к другу, влияющими на речевые намерения говорящих. Личностная ориентация положительно влияет на готовность студентов к активной учебной деятельности в процессе усвоения иностранного языка.

Наиболее адекватным приемом обучения диалогической речи являются различные формы драматизации ситуаций общения по аналогии с реальными, импровизации и ролевые игры.

Ролевые игры обладают рядом характерных черт. Основу таких игр составляет наличие проблемы. Обязательным компонентом является выступление собеседников в определенных ролях,

посредством которых выражается их разностороннее отношение к поставленной проблеме и поиску ее решения.

Ролевая игра «оживляет» материалы, которые используются в учебных пособиях. Особенно это касается диалогов, которые часто представляют собой искусственный поочередный обмен репликами вне реальной ситуации общения и не затрагивающий коммуникативных потребностей студентов.

Правильно организованные ролевые игры способствуют созданию благоприятной психологической обстановки, формирующей готовность учащихся к речевому общению. В процессе проведения игры обеспечивается многократное повторение языкового материала, грамматических структур и речевых образцов. Такое повторение способствует успешному усвоению изучаемого материала.

На занятиях по практике английского языка все чаще используют метод проектов. Он предусматривает самостоятельную работу студентов по поиску информации по изучаемой теме, в то время как преподаватель выступает в роли координатора. Проект может разрабатываться как индивидуально, так и в паре или группе. Представление проектов и их обсуждение в группе активизирует знания студентов из разных областей. Автор проекта не только подбирает необходимую информацию, но и предлагает актуальные вопросы для обсуждения. Взаимодействие обучающихся во время подготовки и последующей дискуссии по теме предполагает реальное общение. Важно, чтобы тематика проектов была тесно связана с изучаемой в рамках программы обучения темой, была актуальной, представляла интерес для студентов и соответствовала уровню их обученности. Увлеченность проектом при условии продуманной идеи и актуальности темы помогает студентам преодолеть страх допустить ошибку, а также неловкость молчания из-за отсутствия идей и аргументов по обсуждаемой проблеме, что позволяет обучающимся с разным уровнем знаний принимать участие в общении.

Таким образом, применение таких форм работы как драматизация диалогов, ролевые игры, метод проектов позволяет существенно разнообразить процесс обучения диалогической речи на занятиях по практике иностранного языка. Студенты активно вовлекаются в процесс общения на изучаемом языке, представляющий собой модель реального диалога, усваивая при этом языковой материал и развивая продуктивные и рецептивные умения говорения и аудирования.

#### **Список используемой литературы**

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.

# РОЛЬ МУЗЫКИ И ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Рагузова Анастасия Игоревна  
студентка 4 курса  
факультета иностранных языков,

Научный руководитель: Томашук Наталья Владимировна  
старший преподаватель  
кафедры теории и практики английского языка,  
ГГУ имени Ф.Скорины,  
г. Гомель, Республика Беларусь

Поиск оптимальных средств, приёмов и методов обучения иностранному языку не прекращается многие десятилетия. На начальном этапе обучения английскому языку песня является особенно эффективным средством, наиболее адекватным аутентичным материалом.

Использование песен для обучения английскому языку может начинаться с самого раннего возраста. Г.А. Чесновицкая считает, что методика обучения младших школьников базируется на четырех видах работы: *игре, движении, музыке и наглядности* [1, с.48]. Они помогают повысить качество обучения, добиться лучших результатов при постоянном взаимодействии между собой. Именно использование песен включает в себя все эти четыре вида работы.

Музыка в обучении представлена широким выбором песен, чантов, которые позволяют пополнять словарный запас, тренировать и закреплять языковой лексический и грамматический материал, запоминать и употреблять речевые образцы. В нашей практике мы пришли к выводу, что для изучения лексики по той или иной теме на начальном этапе обучения использование песен будет одним из самых эффективных приемов. В этом случае учащийся воспринимает образовательный процесс как игру, что снижает утомляемость и повышает интерес к обучению. Слова песен, соединенные с ритмом и музыкой легче запоминаются, повышают мотивацию к обучению.

## The safari park

*Let's go to the safari park*

*And see the **animals** before it's dark.*

*The **lion**'s big and very strong,*

*And the **kangaroo** is jumping along!*

*The **elephant** is strong and grey,*

*The little **panda** is slipping all day.*

*The big and hungry **crocodile***

*Is watching me with a big toothy smile.*

В данной песне [2, с. 50] не только использована лексика из раздела «Animals», но и дано описание животных (Lion — big and strong).

Кроме того, с помощью песен можно развивать грамматические навыки учащихся, учить разговорные и временные конструкции:

*I've got a little cat, little cat, little cat.*

*I've got a little cat.*

*Its furs as white as snow.*

В приведённом ниже стихотворении [2, с. 57] тренируются два вида вопросов (общий

и специальный), а также краткие ответы во времени The Present Continuous Tense.

— *What are you doing? Are you drawing your pet?*

— *Yes, I am. It's my cat Alouette. And what are you doing? Are you drawing a frog?*

— *No, I am not. I am drawing a dog.*

На начальном этапе обучения учащийся может испытывать затруднения с выбором вида вопросительного предложения, но он с лёгкостью вспомнит песню или стихотворение и их перевод. В этом случае важная роль отводится учителю, который, разбирая новую песню, должен уделить особое внимание переводу, пониманию учащимися смысла, правильному произношению новых слов, так как механическое заучивание не будет эффективным.

Комбинирование различных приёмов и методов обучения английскому языку, в числе которых находится и использование музыки и песен, в рамках занятия с учащимися младшей школы лежит в основе успешной реализации целей урока.

### **Литература**

1. Чесновицкая, Г.А. Французский язык в детском саду / Г.А. Чесновицкая // Иностранные языки в школе. — 1993. — № 1. — С.47-49.
2. Английский язык нового тысячелетия: Учебник англ. яз. для 3 кл. общеобраз. учрежд. // The safari park / С. И. Азарова [и др.] — Обнинск: Титул, 2007. — С. 50-58.

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Томашук Наталья Владимировна**

старший преподаватель  
кафедры теории и практики английского языка,  
ГГУ имени Ф.Скорины,  
г. Гомель, Республика Беларусь

Современные специалисты вторят друг другу в том, что качество выполнения и результат деятельности зависят от побуждения и потребностей человека, то есть от его мотивации. Именно мотивация порождает нашу целенаправленную активность, которая определяет выбор средств и приёмов для достижения желанных целей. Осязаемый, реальный успех поддерживает наш огонь мотивации, а если успеха нет, то постепенно и мотивация угасает, что отрицательно сказывается на результатах деятельности.

Исследования показали снижение мотивации в изучении иностранного языка от класса к классу [1]. Многие желают овладеть иностранным языком, быть готовыми успешно осуществить коммуникацию непосредственно на нём, слушать и понимать на слух песни на иностранном языке, читать и понимать в оригинале книги, а также актуальную специализированную литературу, хотят писать тексты песен собственного сочинения, рассказы, делать мультязычные публикации в инстаграме и прочих социальных сетях. Однако когда в процессе изучения иностранного языка наступает период накопления необходимого «строительного материала», отношение учащихся в той или иной степени меняется, многие разочаровываются и отказываются продолжать двигаться к цели. Этот период предполагает преодоление различных трудностей, что отодвигает достижение заманчивых целей. Мотивация учащихся может исчезнуть уже на начальных этапах. Как правило, студенты впоследствии сожалеют об упущенном времени, возникает недовольство не только собой, но и постановкой учебного процесса. Такова широко наблюдаемая картина, связанная с овладением иностранным языком. Понимая мотивацию как важнейшую составляющую процесса овладения иностранным языком, следует иметь в виду, что мотивация — это система побуждающих импульсов, которая направляет учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка и его постепенное совершенствование.

Возникает закономерный вопрос: является ли неизбежным спад мотивации? К счастью, опыт лучших педагогов опровергает это. Учащиеся ощущают свой прогресс, испытывают удовольствие. Именно поэтому поддерживается высокая мотивация на протяжении всего периода учения. Однако для достижения этого педагог должен знать и понимать мотивы и цели учащихся. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на мотивацию, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность. Он может с помощью своего «горящего сердца» подтолкнуть учащихся проявить инициативу, направить, указать верный путь. У педагога это тем лучше получается, чем больше он знает учащихся, чем в большей мере ему удаётся встать на место своего ученика. Также педагог может использовать мотивирующие изречения известных людей, такие как «Nothing is impossible, the word itself says 'I'm possible!'» Одри Хепберн, «Если вы думаете, что способны выполнить что-то, или думаете, что не способны на это, вы правы в обоих случаях» Генри Форда, «Цель не всегда должна быть достижима, часто она служит лишь тем, к чему можно стремиться» Брюса Ли, «За свою карьеру я пропустил более 9 тыс. мячей. Я проиграл почти 300 игр. 26 раз мне доверяли сделать решающий бросок — и я промахивался. Всю свою жизнь я терпел поражение — снова, и снова, и снова. И именно поэтому я добился успеха» Майкла Джордана, «Делай. Или не делай. Не надо пытаться», — магистр Йода.

Современным школьникам может быть неочевидна необходимость изучения иностранного языка ввиду уровня широкодоступных технических средств, таких как онлайн-переводчики,

автогенерация субтитров YouTube, распознавание и синтезирование речи. Новейшими технологиями можно быстро и достаточно качественно перевести как письменную речь, так и устную.

Как следствие, возникли вопросы: Как сделать урок английского языка интересным, нескучным, как сформировать положительную мотивацию к обучению, как привить любовь к учёбе? Как говорил американский оратор-мотиватор Дейл Карнеги, существует только один способ заставить человека что-то сделать: это говорить с ним о том, что является предметом его желаний, и показать ему, как можно этого достичь. Нет необходимости заставлять, принуждать учеников, но следует помочь им захотеть. В этом заключается мудрость хорошего педагога.

Если учитель будет знать весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации, их резервы, тогда можно будет создать стойкую сопутствующую мотивацию, гарантирующую прогресс в овладении иностранным языком на протяжении всего учебного процесса.

Какие существуют виды мотивации, способные вызвать интерес в процессе обучения, будет рассмотрено ниже. Изучая характер побудительных сил, было установлено многообразие мотивационной сферы человека.

Во-первых, на неё могут повлиять социальные мотивы, которые составляют внешнюю мотивацию. Во-вторых, — характер деятельности как таковой, что называется внутренней мотивацией.

Внешняя мотивация достаточно сильно стимулирует к достижению конечного результата учения. Важно построить учебный процесс так, чтобы учащиеся ощущали приближение к поставленной цели. Внешняя широкая социальная мотивация определяется социальными мотивами, потребностями общества. Такая мотивация является средством, которое позволяет сделать людям полезное и доброе. Внешней узколичной мотивацией может быть желание самоутвердиться или достичь личного благополучия.

Внешняя мотивация может быть как положительной, так и отрицательной. Например, «Я хочу работать в посольстве, потому что это престижно» и «Я не люблю этот иностранный язык, но должна быть конкурентоспособной».

Внешняя и внутренняя мотивации смыкаются и подкрепляются друг другом, где внешняя мотивация выполняет «стратегическую» роль, задавая точный курс, а внутренняя мотивация — «тактическую» роль, «подогреваясь» самим процессом овладения иностранным языком [2, с. 7-8]. Учебный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы учащиеся на каждом занятии испытывали радость от удовлетворения потребностей, специфичных для предмета иностранный язык. Причём усилия учителя в большей степени должны быть направлены на развитие внутренней мотивации, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Когда сама деятельность побуждает студента заниматься, когда ему нравится узнавать новое, воспринимать иностранную речь на слух, говорить, читать, тогда можно смело утверждать, что у него есть интерес к предмету «иностранному языку» и обеспечены условия для достижения конкретных целей.

Как в психологии, так и в методике обучения предмету «иностранному языку» уделяется большое внимание вопросам повышения, сохранения и развития интереса к предмету. Подчёркивая сложность и многогранность вопроса, специалисты предлагают различные подходы к решению этой проблемы.

Таким образом, педагог должен всячески способствовать тому, чтобы мотивация развивалась и не потухала на протяжении всего курса обучения иностранному языку. Конечно, это довольно сложная задача, ведь для этого педагогу нужно знать предпочтения, вкусы и интересы своих учащихся, знать, с какой стороны подойти и как «подогреть» мотивацию. В таких случаях на помощь учителю могут прийти средства повышения мотивации к изучению иностранного языка.

## Литература

1. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

## Госконтроль и надзор в образовании в рамках закона «Об образовании в РФ»

Абрамова Анастасия Олеговна

Образование является одним из приоритетных направлений в реформировании социально ориентированных сегментов государственной деятельности. Вектор этих процессов направлен на оптимизацию общественных отношений, реализующих основные элементы общественно-управленческих механизмов обеспечения эффективной деятельности образовательных учреждений.

Основой соответствующих преобразований служат элементы построения государственной системы контроля и надзора в сфере образования.

Государственный контроль в области образования осуществляется в форме проверок.

Проверки проводятся на основании приказа Ростобнадзора.

В ходе проверки проводятся следующие мероприятия:

— анализ и экспертиза документов и материалов, характеризующих деятельность организации по вопросам, подлежащим проверке;

— анализ наличия и достоверности информации, размещенной организацией на его официальном сайте в сети Интернет, а также иными способами в соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации.

В рамках проведения государственного контроля качества образования проводится:

— экспертиза качества освоения обучающимися образовательных программ;

— анализ результатов текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, итоговой аттестации выпускников организации .

Таким образом, закон «Об образовании в РФ», помимо системы государственного надзора и контроля за системой образования, предусматривает возможность независимой оценки качества подготовки обучающихся, образовательной деятельности образовательных организаций, процедуры общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ. В целом необходимость независимого контроля за процессом и результатами образовательной деятельности не вызывает сомнений.

Государство также позиционирует внимание к этому институту. Не случайно, Федеральным законом от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» первоначально принятые нормы Закона об образовании расширены, в него введены ст.95.1 и 95.2, конкретизирующие правила проведения независимой экспертизы.

Законом об образовании детально регламентированы последствия невыполнения предписаний об устранении нарушений, вынесенных в результате проведения проверок. В частности, в случае повторного неисполнения предписания об устранении нарушений предусматриваются такие последствия:

— Действие лицензии приостанавливается на период до вступления в законную силу решения суда;

— орган по контролю и надзору в сфере образования без обращения в суд лишает

---

образовательную организацию государственной аккредитации полностью или в отношении отдельных уровней образования, укрупненных групп профессий, специальностей и направлений подготовки;

— орган исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющий переданные полномочия, не только возбуждает дело об административном правонарушении, но и запрещает прием в данную организацию, таким образом, приостанавливая продолжение незаконной или некачественной образовательной деятельности.

Согласно Закону об образовании (п. 5 ч. 2 ст. 29) образовательные организации размещают на своем официальном сайте в сети «Интернет», предписания органов, осуществляющих государственный контроль в сфере образования, отчеты об исполнении таких предписаний.

Таким образом, как мы видим при организации надзора и контроля в сфере образования проверяющие должны руководствоваться и Федеральным законом № 294-ФЗ, и Федеральным законом № 273-ФЗ.

## Условия прекращения уголовного дела в связи с примирением сторон

**Завадская Каролина Анатольевна**  
студентка ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар  
E-mail: [karolina\\_93@inbox.ru](mailto:karolina_93@inbox.ru)

Научный руководитель: **Воробьев В.В.**  
к.ю.н., доцент, кафедра уголовного права и криминологии  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар

Статья 76 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее — УК РФ) регулирует вопросы освобождения от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим.

Исходя из анализа текста статьи можно также выделить обязательные условия для ее применения: совершения преступления впервые; преступление должно быть квалифицировано как преступление небольшой или средней тяжести; лицо примирилось с потерпевшим; лицо полностью загладило причиненный совершенным его преступлением вред.

Совершение преступления впервые объективно предполагает, в соответствии с пунктом 2 постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 27.06.2013 № 19 «О применении судами законодательства, регламентирующего основания и порядок освобождения от уголовной ответственности» (далее — постановление Пленума от 27.06.2013 № 19) следующие случаи: лицо совершило одно или несколько преступлений, за которые ранее не было осуждено; предыдущий приговор не вступил в законную силу на момент совершения нового преступления либо же вступил, но правовые последствия привлечения к уголовной ответственности были аннулированы; устранена преступность деяния предыдущего вступившего в силу приговора; ранее лицо было освобождено от уголовной ответственности.

Тяжесть преступления определяется формой вины и максимальным наказанием, предусмотренным за совершение преступления, в виде предельно возможного к назначению срока лишения свободы.

Для преступлений небольшой тяжести условиями будут являться умышленная и неосторожная формы вины, а максимальный срок лишения свободы составляет не более трех лет.

Для преступлений средней тяжести максимальный срок лишения свободы для умышленных деяний составляет 5 лет, а для неосторожных деяний — 10 лет.

Следует отметить, что Федеральным законом от 07.12.2011 № 420-ФЗ статья 15 УК РФ дополнена частью 6, которая предусматривает возможность изменения категории преступления на менее тяжкую, но не более чем на одну категорию преступления.

Тем самым допустимо изменение судом категории преступления с тяжкого на преступление средней тяжести с последующим освобождением подсудимого от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим.

На это прямо указывает также пункт 1 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 15.05.2018 № 10 «О практике применения судами положений части 6 статьи 15 Уголовного кодекса Российской Федерации».

К примеру, приговором Ершовского районного суда Саратовской области от 16.10.2019 Г. признан виновным в умышленном причинении тяжкого вреда здоровью потерпевшему (п. «з» части 2 статьи 111 УК РФ), судом изменена категория совершенного преступления и подсудимый освобожден от назначенного наказания в связи с примирением сторон.

Суд учел, что Г. ранее не судим, впервые совершил преступление, является инвалидом 3 группы по трудовому увечью и ветераном боевых действий, имеет на иждивении малолетнего ребенка, вину в содеянном полностью признал, раскаялся, загладил вред, причиненный преступлением, потерпевший на предварительном следствии и в суде заявлял о примирении с подсудимым. Апелляционным определением Саратовского областного суда от 19.12.2019 по делу № 22-3736/2019 приговор оставлен без изменения.

Как следует из пункта 11 постановления Пленума от 27.06.2013 № 19, в случае рассмотрения вопросов примирения с участием несовершеннолетних, их мнение должно совпадать с мнением их законных представителей.

При рассмотрении дел, в которых имела место смерть потерпевшего, право на примирение переходит к одному из близких родственников погибшего.

В качестве обязательного условия для прекращения производства по делу закон требует добровольного заглаживания причиненного вреда потерпевшему, что выражается в полном возмещении морального, физического или имущественного ущерба различными способами.

Способы заглаживания вреда должны определяться потерпевшим самостоятельно (пункт 10 постановления Пленума от 27.06.2013 № 19).

Также, в силу пункта 9 постановления Пленума от 27.06.2013 № 19 при принятии решения об освобождении от уголовной ответственности должны учитываться особенности и число объектов преступного посягательства, их приоритет, наличие свободно выраженного волеизъявления потерпевшего, изменение степени общественной опасности лица, совершившего преступление, после заглаживания вреда и примирения с потерпевшим, личность совершившего преступление, обстоятельства, смягчающие и отягчающие наказание.

Следует иметь в виду, что наличие нескольких объектов посягательства безусловно не свидетельствует о невозможности прекращения производства по делу по такому основанию.

Так, в пункте 22 постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 25.12.2018 № 46 «О некоторых вопросах судебной практики по делам о преступлениях против конституционных прав и свобод человека и гражданина (статьи 137, 138, 138.1, 139, 144.1, 145, 145.1 Уголовного кодекса Российской Федерации)» указывается, что Уголовные дела о преступлениях, предусмотренных частью 1 статьи 137, частью 1 статьи 138, частью 1 статьи 139, статьей 145 УК РФ, относятся к категории дел частного-публичного обвинения и в соответствии с частью 3 статьи 20 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации не подлежат обязательному прекращению в связи с примирением потерпевшего с обвиняемым. Вместе с тем в случаях, предусмотренных статьей 76 УК РФ, если лицо впервые совершило такое преступление, являющееся преступлением небольшой тяжести, примирилось с потерпевшим и загладило причиненный ему вред, то суд вправе на основании заявления потерпевшего прекратить уголовное дело в отношении этого лица.

Аналогичная позиция по данному вопросу сформулирована Верховным Судом РФ в п. 16 Постановления Пленума от 09.12.2008 № 25 «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с нарушением правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, а также с их неправомерным завладением без цели хищения, где судам разъяснено, что прекращение уголовного дела о преступлении, предусмотренном ст. 264 УК РФ, за примирением сторон (ст. 25 УПК РФ) является правом, а не обязанностью суда. При принятии решения о прекращении уголовного дела в связи с примирением лица, совершившего преступление, с потерпевшим, суду надлежит всесторонне исследовать характер и степень общественной опасности содеянного, данные о личности подсудимого, иные обстоятельства дела (надлежащее ли лицо признано потерпевшим, его материальное положение, оказывалось ли давление на потерпевшего с целью примирения, какие действия были предприняты виновным для того, чтобы

загладить причиненный преступлением вред, и т.д.).

К примеру, апелляционным постановлением Московского областного суда от 29.05.2014 по делу № 22-3119/14 отменен приговор Подольского городского суда Московской области от 07.04.2014 в отношении П. по части 1 статьи 264 УК РФ с прекращением производства по делу по статье 25 УПК РФ. Суд апелляционной инстанции посчитал, что неоднократное привлечение подсудимого к административной ответственности, а также двухобъектный состав преступления не являются препятствиями к прекращению производства по делу за примирением сторон.

Следует согласиться с позицией Винокурова В.Н., который указывает, что при совершении неосторожных преступлений, выражающихся в нарушении правил, повлекших причинение вреда человеку, освобождение от уголовной ответственности на основании ст. 75 УК допустимо. Однако при совершении умышленных преступлений, посягающих на лиц, осуществляющих правосудие или управленческую деятельность, освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим недопустимо, поскольку виновный причиняет вред отношениям в сфере правосудия и управления. Недопустимо также освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим и при совершении хулиганства (ч. 1 ст. 213 УК), поскольку такие действия совершают умышленно и они причиняют вред и другим людям [1].

На практике зачастую возникают вопросы возможности прекращения уголовного дела в случаях, когда ранее такое лицо уже освобождалось от уголовной ответственности по нереабилитирующим основаниям.

Как указывают Густова Э.В., Марков Е.И., лицо может неоднократно освобождаться от уголовной ответственности, и последующие совершенные им преступления будут считаться впервые совершенными, что порождает «накопительную систему» преступлений и противоречит принципу неотвратимости наказания [2].

Князьков А.А. в этой связи подчеркивает, что неоднократная преступная деятельность лица свидетельствует о его повышенной общественной опасности, а также о том, что в отношении этого лица не сработала ни частная, ни общая превенция, а значит, становится невозможным достижение целей наказания без его привлечения к уголовной ответственности [3].

В этой связи, хотя ранее освобожденное от уголовной ответственности по нереабилитирующим основаниям лицо и не считается судимым, однако такие обстоятельства негативно характеризуют его личность, как склонного к совершению преступлений.

Следует особо отметить, что пункт 9 постановления Пленума от 27.06.2013 № 19 особо подчеркивает, что возможность прекращения производства по делу поставлена в зависимость от личности привлекаемого к ответственности лица.

Суды, учитывая негативно характеризующие данные о личности подсудимого, отказывают в удовлетворении ходатайств о прекращении производства по делу, в том числе в связи с неоднократным привлечением к административной ответственности (апелляционное постановление Московского городского суда от 29.08.2018 по делу № 10-14678/2018), прекращением ранее производства по уголовному делу по нереабилитирующим основаниям (кассационное определение Липецкого областного суда от 13.01.2011 по делу № 22-2/2011, кассационное определение Верховного суда Республики Карелия от 29.11.2012 по делу № 22-2525/2012), обстоятельствами совершенного преступления, свидетельствующими о повышенной общественной опасности (апелляционное постановление Ставропольского краевого суда от 03.06.2019 № 22-2603/2019), отрицательной характеристикой личности подсудимого (определение Пермского краевого суда от 23.06.2010 по делу № 22-4323).

В связи с этим считаем целесообразным в пункт 9 постановления Пленума от 27.06.2013 № 19 внести соответствующие изменения, дополнив указанием на конкретные негативно характеризующие личность данные, которые указывают на невозможность прекращения

производства по делу.

**Список использованных источников**

1. Винокуров В.Н. Возможность освобождения от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим при совершении многообъектного преступления // Законность. 2019. № 6. С. 52 — 55.
2. Густова Э.В., Марков Е.И. Уголовно-правовая регламентация и реализация деятельного раскаяния как основания освобождения от уголовной ответственности // Российский юридический журнал. 2020. № 4. С. 52 — 60.
3. Князьков А.А. Условные виды освобождения от уголовной ответственности // Юридическая наука. 2014. № 2. С. 119.

# Некоторые проблемы правового регулирования проведения предварительного расследования в форме дознания и пути их решения

**Завадская Каролина Анатольевна**  
студентка ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар  
E-mail: [karolina\\_93@inbox.ru](mailto:karolina_93@inbox.ru)

Научный руководитель: **Воробьев В.В.**  
к.ю.н., доцент, кафедра уголовного права и криминологии  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар

В настоящее время институт дознания содержит ряд значимых проблем, обусловленных как несовершенством правового регулирования, так и связанными с правоприменением в данной сфере.

В качестве одной из основных проблем в литературе освещается процессуальный порядок предъявления обвинения при производстве дознания.

Михайлов В.А., Стельмах В.Ю. [5] полагают, что в уголовно-процессуальном законе отсутствуют гарантии защиты прав подозреваемого от необоснованного уголовного преследования, поскольку до окончания дознания он остается в неведении относительно развернутого описания события преступления, вменяемого ему, с указанием формы вины подозреваемого и мотива преступления, а также относительно квалификации этого деяния. Право на защиту подозреваемого ущемляется и ввиду отсутствия у него процессуальной возможности дать показания по результатам ознакомления с материалами уголовного дела, расследованного в форме дознания.

Другие ученые, в том числе Гаврилов Б.Я., Колбеева М.Ю. [3], предлагают более радикальную меру — полный отказ от института предъявления обвинения, в том числе и при производстве предварительного следствия.

На наш взгляд, правильной является позиция Колоколова Н.А., который предлагает реорганизацию порядка формулирования обвинения, окончательную квалификацию должен давать государственный обвинитель с учетом материалов судебного следствия [4].

Представляются надуманными доводы некоторых авторов о том, что изложение обвинения только в обвинительном акте нарушает права обвиняемого на защиту. Полагаем, что обвиняемый не лишен возможности высказывать свои возражения на стадии ознакомления с материалами уголовного дела, заявлять ходатайства о производстве дополнительных процессуальных действий, а также активной защиты своих интересов в суде.

Следует учитывать специфику уголовных дел, расследуемых органами дознания, которые, как правило, носят очевидный характер и не требуют формулировки сложных по своему содержанию обвинений в совершении преступления, что, в свою очередь, не представляет какой-либо проблемы в формировании соответствующей линии защиты обвиняемым на данной стадии. Более того, позиция обвиняемого при производстве расследования выражается уже на стадии первого допроса в качестве подозреваемого, при котором последнему известно о возникшем в отношении его подозрении в совершении конкретного преступления (с указанием даты, времени, места, способа преступления, а также причиненного ущерба).

К следующей проблеме отнесена возможность производства дознания следователями Следственного Комитета Российской Федерации.

Пунктом 7 части 3 статьи 151 УПК РФ предусматривается ранее неизвестная уголовно-процессуальному законодательству возможность расследования следователем уголовных дел в форме дознания.

В большинстве своем, это имеет место в тех случаях, когда дело, исходя из предметного критерия, относится к подследственности органов дознания, однако преступление совершено субъектом, указанным в ст. 447 УПК РФ, либо должностным лицом правоприменительного органа.

Кроме того, в соответствии с пунктом 12 части 2 статьи 37 УПК РФ у прокурора имеется полномочие изымать уголовные дела или материалы проверок сообщений о преступлениях у органа предварительного расследования федерального органа исполнительной власти (при федеральном органе исполнительной власти) и передавать их следователям Следственного комитета РФ.

Как обоснованно указывает Дикарев И.С., указанное полномочие свидетельствует о наличии у Следственного комитета Российской Федерации «исключительной подследственности», которая обозначает вовсе не подследственность как отнесенность уголовного дела к компетенции какого-то конкретного следственного органа, а скорее, полномочие следователя Следственного комитета РФ расследовать любое уголовное дело. Реализуется же данное полномочие следователя только при условии вынесения прокурором процессуального решения, которым определяется дискреционная подследственность[2].

В то же время, предусмотрев возможность производства дознания следователем, законодатель никаким образом не регламентировал порядок осуществления процессуальных действий следователя при расследовании уголовных дел в такой форме, не разграничил компетенцию прокурора, а также руководителя следственного органа.

Следуя буквальному толкованию норм уголовно-процессуального закона, следователь должен руководствоваться положениями главы 32 УПК РФ, срок производства дознания составляет 30 суток, расследование должно завершаться составлением обвинительного акта.

Однако не ясно кто должен продлевать срока дознания, согласовывать ходатайства следователя перед судом — руководитель следственного органа или прокурор.

Как, указывает Стельмах В.Ю., правила процессуальной аналогии на эти вопросы невозможно распространить в полном объеме, процессуальные полномочия начальника органа дознания, руководителя следственного органа и прокурора не одинаковы, также неодинакова комбинация процессуальных прав начальника органа дознания и прокурора при производстве дознания и руководителя следственного органа и прокурора при производстве предварительного следствия [6].

На наш взгляд, вопросы осуществления процессуального ведомственного контроля и прокурорского надзора при производстве дознания следователями Следственного комитета РФ не должны отличаться от аналогичного порядка, предусмотренного для производства следствия, поскольку иное будет противоречить логике законодателя, которым разграничены функции надзора и процессуального контроля при производстве расследования следственными органами.

При таком положении для исключения указанных спорных ситуаций предлагается пункт 7 части 3 статьи 151 УПК РФ исключить, что будет соответствовать сложившейся правоприменительной практике, в соответствии с которой находящиеся в производстве следователей Следственного комитета РФ дела расследуются в форме предварительного следствия, в том числе, которые отнесены к компетенции органов дознания.

Значительное освещение в литературе получила проблема распределения функций процессуального руководства между начальником органа дознания, начальником подразделения дознания и прокурором.

Анализ положений статей 37, 40.1, 40.2 УПК РФ показывает, что основные полномочия по организации процессуального контроля при производстве дознания в настоящее время возложены на прокурора, при этом функции начальника подразделения дознания и начальника органа дознания дублируются.

Так, прокурор дает дознавателю письменные указания о направлении расследования,

производстве процессуальных действий, дает согласие дознавателю на возбуждение перед судом ходатайств (об избрании, продлении меры пресечения, о производстве обыска и др.), отменяет незаконные или необоснованные постановления органа дознания, начальника органа дознания, начальника подразделения дознания и дознавателя, разрешает отводы дознавателю, а также самоотводы, отстраняет дознавателя от дальнейшего производства расследования, изымает любое уголовное дело у органа дознания и передает следователю, утверждает постановление дознавателя о прекращении производства по делу, утверждает обвинительное заключение (акт, постановление), возвращает уголовное дело дознавателю с письменными указаниями о производстве дополнительного расследования, об изменении объема обвинения, квалификации действий или пересоставления обвинительного акта (постановления).

Начальник подразделения дознания вправе давать дознавателю указания о направлении расследования, производстве отдельных следственных действий, об избрании в отношении подозреваемого меры пресечения, о квалификации преступления и об объеме обвинения, отменять необоснованные постановления дознавателя о приостановлении производства дознания по уголовному делу; вносить прокурору ходатайство об отмене незаконных или необоснованных постановлений дознавателя об отказе в возбуждении уголовного дела, изымать уголовное дело у дознавателя и передавать его другому дознавателю с обязательным указанием оснований такой передачи.

Начальник органа дознания вправе давать дознавателю письменные указания о направлении расследования и производстве процессуальных действий; рассматривать материалы уголовного дела и письменные возражения дознавателя на указания начальника подразделения дознания и принимать по ним решение; принимать решение о производстве дознания группой дознавателей и об изменении ее состава; выносить постановление о восстановлении дознавателем утраченного уголовного дела либо его материалов; утверждать обвинительный акт или обвинительное постановление по уголовному делу; возвращать уголовное дело дознавателю со своими письменными указаниями о производстве дополнительного дознания, производстве дознания в общем порядке, пересоставлении обвинительного акта или обвинительного постановления.

Следует отметить, что начальниками органа дознания выступают руководители соответствующих территориальных (вышестоящих) органов, которым предоставлены функции расследования — органов внутренних дел, федеральной службы безопасности, органов Федеральной службы судебных приставов, органов государственного пожарного надзора федеральной противопожарной службы, таможенных органов Российской Федерации.

При этом с учетом имеющейся нагрузки по расследуемым уголовным делам возможность повсеместного формирования подразделений дознания с введением должности начальника подразделения дознания имеется только у органов внутренних дел.

Начальники органов дознания в органах внутренних дел осуществляют функции руководства за расследованием уголовных дел в качестве дополнительной задачи, не относящейся к основной. При наличии начальника подразделения дознания полномочия фактически реализуются последними, начальник органа дознания, в свою очередь, осуществляет лишь роль руководителя соответствующего органа внутренних дел, не вникая в детали производства расследования.

Аналогичной позиции придерживается и Гаврилов Б.Я., который отмечает, что процессуальные решения по уголовному делу принимаются начальником органа дознания, как правило, формально, без должного изучения материалов уголовного дела. Лишение же начальника органа дознания процессуальных полномочий дезорганизует деятельность органов дознания как на первоначальном этапе уголовного судопроизводства (в ходе доследственной проверки), так и в случаях безотлагательной ситуации при необходимости задержания лица, подозреваемого в совершении преступления, либо принятия решения в порядке ст. 145 УПК РФ при современной структуре досудебного производства [1].

В связи с этим предлагается внести изменения в УПК РФ, передать имеющиеся полномочия начальника органа дознания начальнику подразделения дознания, которым фактически осуществляются функции процессуального ведомственного контроля.

При этом, учитывая, что в таких органах дознания, как Федеральная служба безопасности, Федеральная служба судебных приставов, Федеральная противопожарная служба, Таможенные органы Российской Федерации, начальники подразделений дознаний, как правило, отсутствуют, а также в связи с тем, что начальник подразделения дознания подчинен начальнику органа дознания, необходимо статью 40.1 УПК РФ дополнить положением о том, что соответствующие правомочия начальника подразделения дознания могут осуществляться также начальником органа дознания.

#### **Список использованных источников**

1. Гаврилов Б.Я. Доктрина досудебного производства: настоящее и будущее // Российская юстиция. 2018. № 1. С. 37 — 41.
2. Дикарев И.С. Подследственность в уголовном процессе: вопросы теории и законодательной регламентации // Журнал российского права. 2020. № 4. С. 113 — 125.
3. Колбеева М.Ю. Понятие и значение привлечения в качестве обвиняемого в структуре расследования преступления // Российский следователь. 2010. № 16. С.19-21; Гаврилов Б.Я. Эффективность досудебного производства // Уголовное судопроизводство. 2017. № 2. С.20; Гаврилов Б.Я. О мерах по законодательному совершенствованию досудебного производства // Российский следователь. 2011. № 16.
4. Колоколов Н.А. Обвинение и защита в российском уголовном процессе: Баланс интересов — иллюзия или реальность // Уголовное судопроизводство. 2006. № 1. С 4.
5. Стельмах В.Ю. Некоторые проблемы нормативной регламентации дознания. «Российская юстиция», 2019, № 4, КонсультантПлюс, Михайлов В.А. Предъявление обвинения в уголовном судопроизводстве будет отменено? Материалы научного семинара // Юридический консультант. 2011. № 3. С.11 — 13.
6. Стельмах В.Ю. Проблемы законодательной регламентации подследственности. Разрешение споров о подследственности // Российский юридический журнал. 2020. № 3. С. 77 — 90.

## Пятый квартет Б.А. Чайковского: исполнительский анализ

УДК 78.071.4  
ГРНТИ 18.41.51

**Логинов Евгений Михайлович**

Профессор  
кафедры камерного ансамбля и струнного квартета РАМ им. Гнесиных,  
г. Москва

**Тагзиева Бэла Налковна**

Профессор кафедры истории и теории музыки  
Дамасского института музыки и театра, г. Жуковский МО

Работа выполнялась в домашних условиях  
на основании накопленного преподавательского опыта.

Также для ознакомления с уртекстом квартета №5  
использовался читательский зал РГАЛИ,  
г. Москва, Выборгская ул., д. 3, корп. 1  
E-mail: [evgenlog@yandex.ru](mailto:evgenlog@yandex.ru)

Творчество Б. А. Чайковского — одного из самых значительных композиторов второй половины двадцатого века — было недооценено при жизни, остаётся мало исполняемым и в настоящее время. Несомненно, что в широчайшей сфере его творческих интересов симфоническая музыка занимала основное место, и о ней написано немало статей. Камерному творчеству композитора уделено гораздо меньше внимания, хотя оно отмечено очень глубокими по содержанию, яркими по эмоциональной выразительности, оригинальными по форме и высокодуховными произведениями. Вышесказанное в полной мере относится и к его квартетному творчеству, в котором также нет произведений незначимых, проходящих, написанных, так сказать, на потребу дня без предельной самоотдачи и напряжения всех душевных и интеллектуальных сил. Давая краткий обзор всего квартетного творчества и подробный исполнительский анализ Пятого квартета, авторы стремились не только привлечь внимание широкого круга музыкантов к этой стороне творчества Б. Чайковского, но и помочь практическими советами и методическими рекомендациями тем молодым исполнителям, кто впервые обратился к работе над его квартетами.

Ключевые слова: Борис Чайковский, квартет, исполнительский анализ, методические рекомендации в музыкальном исполнительстве

*«Квартет — один из труднейших музыкальных жанров [1]»*

Д. Шостакович

*«Я отдаю предпочтение всем тем жанрам, к которым обращался и продолжаю обращаться... Главное — потребность высказывания... [2, стр.229]»*

Б. Чайковский

Невозможно не согласиться с утверждением Шостаковича относительно сложности квартетного жанра, причём как для тех, кто пишет квартетную музыку, так и для тех, кто её исполняет. И здесь так же недостаточно для композитора знать природу и технические возможности струнно-смычковых инструментов, владеть самыми разнообразными композиторскими техниками и приёмами и уметь объединять четыре инструмента в единое звуковое целое, как и для исполнителя быть крепким профессионалом, умело справляться со всем арсеналом современных исполнительских средств и (что, наверное, и есть самое трудное в квартетном исполнительстве) добиваться от себя и своих партнёров максимального сходства звучания в каждой мелодии, каждом пассаже, каждом техническом приёме.

Нет, самое главное — композитор должен *иметь в душе что сказать* средствами квартета — небольшого струнно-смычкового ансамбля со своими достаточно ограниченными возможностями в плане звукового объёма и тембрового богатства, но огромными — в передаче различных эмоциональных состояний и тончайших душевных движений, а исполнители — *понять и суметь это передать*.

Обратившись к музыке Бориса Чайковского, понимаешь, что в его квартетном творчестве, как и в его творчестве в целом, нет произведений незначимых, проходящих, написанных, так сказать, на потребу дня без предельной самоотдачи и напряжения всех душевных и интеллектуальных сил. К какой бы форме музыкального высказывания он ни обращался, он делал это исходя из внутренней потребности найти в музыке ответы на волнующие его вопросы мироздания, истории, собственных душевных переживаний и поисков.

Его музыка была его дневником и одновременно летописью эпохи. И в каждом жанровом ответвлении творчества Бориса Александровича мы находим ту волнующую его проблематику, которая наилучшим образом могла быть отражена средствами именно этого жанра, этого инструмента (или группы инструментов), этого голоса.

Струнный квартет стал для Бориса Чайковского **глубоко личной областью творчества**. В обществе четырех инструментов, как в узком кругу близких людей, он находит свой — полный сомнений и надежд, открытий и разочарований, радостных встреч с возвышенным и прекрасным и неизбежных столкновений с агрессивным и жестоким — путь к стабильности, к равновесию, к неугасимому свету духовной красоты.

Интересно, что путь этот (так же, как и духовный рост и становление личности самого композитора) прослеживается на всем протяжении его квартетного творчества, и каждый новый опус в этом жанре — новый виток раздумий, новый жизненный этап. Можно даже осмелиться утверждать, что в квартетах Бориса Чайковского запечатлено обретение им собственной жизненной мудрости, переход от юношеской непосредственности и лёгкости восприятия жизни к её философскому осмыслению и пониманию.

Интересен в этом смысле тот факт, что если учителя Б. Чайковского — Д. Шостакович и Н. Мясковский, однажды обратившись к этому жанру, не оставляли его до конца жизни (Шостакович — 15 квартетов, Мясковский — 13), то сам он, написав с 1954 по 1976 год шесть квартетов, больше к ним не возвращался, словно решил для себя некую поставленную задачу и поставил точку.

Если говорить о стилевом направлении квартетного творчества, то квартеты Б. Чайковского стоят в некотором роде «особняком» в камерной музыке второй половины XX века, даже несмотря на то, что он является продолжателем традиций Мясковского, Шостаковича, Шебалина, так как они наполняют классическую форму современным и глубоко личностным содержанием, сохраняя традиционные очертания и принципы этого жанра, когда даже у **предыдущего** поколения композиторов, вступивших в пору творческой зрелости в 60-е годы, сама необходимость его существования подверглась сомнению.

«Может ли поэт обойтись без строки или строфы? Так и музыка невозможна без мелодии. Я не боюсь употреблять и каданс, и задержание. Главное, как это сделать» [2, стр.235] — говорил Борис Чайковский.

При этом он не обошел стороной и новейшие достижения в области гармонии, сонорики, ритма, формообразующих приемов, и каждое из них занимает в его творчестве своё убедительное место. В этом смысле квартеты, как, может быть, никакой другой жанр, демонстрируют ассимиляцию новых явлений музыкального языка в творчестве Б. Чайковского, то есть их принятие и переплавку в творческом горниле композитора в некую новую, идеально сбалансированную форму.

Он начинается с классических по форме трёхчастного (первый) и четырёхчастного (второй) квартетов, в которых сохраняется тональное начало, традиционный темповый и ладовый контраст и принципы строения цикла.

Между Первым квартетом и Первой «Классической» симфонией Прокофьева можно провести аналогию: и здесь и там две крайние подвижные мажорные части оттенены светлым минором средней медленной части.

Второй — будучи по форме классическим четырёхчастным циклом со скерцо и медленной частью — по характеру музыки уже отходит от первоначальной чистоты и безоблачности Первого, и особую роль в этом играет финал, наполненный контрастами и конфликтными столкновениями, резкими диссонансами и жесткими ритмами.

Первый квартет написан в 1952, Второй — в 1961 году.

Третий квартет, созданный в 1967 году, является ярким свидетельством того, что автор не отстраняется от новейших тенденций и веяний в мире музыки того времени и испытывает их в своём творчестве. Здесь перед нами предстаёт всё многообразие противоречивых состояний, иногда даже вызывающих ассоциацию с ощущением физической боли, а иногда — с раздражающими бытовыми звуками реальной жизни.

В квартете шесть частей, в которых главенствуют умеренные темпы. Здесь действуют особые законы развертывания музыкального материала с преобладанием экспозиционного типа изложения, что заставляет говорить о чертах сюитности. Музыкальные образы, обрстая в своём становлении новыми подробностями, обретают всё большую выразительность и сменяют друг друга по принципу сюжетности. Эта выразительность становится настолько яркой, что по силе психологического воздействия приближается к изобразительному ряду, например, в заключительных тактах возникает практически осязаемый образ острого луча, пробившегося в полумрак комнаты через пыльное окно.

В трёхчастном Четвёртом квартете, созданном в 1972 году, происходит преодоление настроений и состояний предыдущего квартета (при всём их колористическом сходстве). Здесь уже и чистым звуковым краскам находится место, появляется «атмосфера» в пространстве. В медленной средней части опять (как во Втором квартете) разворачивается прекрасная мелодия, затем звучит удивительная песенная мажорная тема с характерными интонациями советской эпохи, которая прорывается даже через наползающие хроматические напластования.

А в финале сквозь контраст диссонирующих фактурных пластов проступает будто бы из небытия возникшая настоящая высокая духовность.

При сопоставлении всех квартетов невольно напрашивается вывод — через кризисные многочастные Третий и Четвёртый квартеты автор приходит к лаконичной одночастной форме Пятого и Шестого. (Кстати, все три последних квартета появляются на свет с двухгодичным перерывом: Четвёртый — 1972 г., Пятый — 1974 г., Шестой — 1976 г.)

Острая конфликтность, драматизм и напряжение, характерные для предыдущих квартетов, остаются и в двух последних, но здесь доминируют мелодии. Удивительной красоты, с нетривиальным, свежим гармоническим сопровождением они настолько прекрасны, что порой даже не верится, что они появились в последней четверти XX столетия.

И для Пятого, и для Шестого квартетов характерна сквозная форма развития материала, причём этот композиционный принцип наметился ещё в предыдущих сочинениях.

При прослушивании квартетов часто возникают ассоциации с сочинениями других жанров, например, с глубоко эмоциональными речитативами и монологами из вокальных произведений.

Много пересечений и с симфонической музыкой (как мелодических, так и тембральных, а также связанных с развертыванием тематического материала).

В то же время и квартетная фактура разработана композитором идеально. Возникает ощущение, что нет такого приема письма, который бы не был им использован: всевозможные комбинации удвоений голосов, драматургические противопоставления разных пластов звучания, разнообразные полиинтервальные созвучия, имитационные и фугированные формы изложения музыкального материала, гомофонно-гармоническая фактура и, наконец, самостоятельное развитие каждого из голосов при одновременном звучании всех четырех — всё это находит своё истинное место, вызывая восхищение и уважение перед огромным талантом и неиссякаемым трудолюбием мастера.

Переходя к подробному разбору Квартета № 5, необходимо отметить, что, несмотря на одночастную форму и лаконичность изложения музыкального материала, его содержание не оставляет ощущения незавершённости или недосказанности. Это мечты, воспоминания, размышления о жизни и её философское осмысление.

В музыкальной литературе в одночастных сочинениях очень часто встречается сонатная форма с её контрастными образами и их взаимодействием.

Пятый квартет Б. Чайковского представляет совсем иной вариант: это трёхчастная форма с чертами цикличности (наличие контрастных эпизодов). Здесь каждый из разделов имеет своё драматургическое значение, и основная связующая роль принадлежит главной теме, которая в своём становлении и развитии проходит через все разделы.

На неё возложены две главные задачи сочинения: раскрыть основной художественный образ и добиться цельности и непрерывности развития. А её оригинальность и яркий контраст с тематическим материалом среднего эпизода создаёт тот уровень напряжения, который и определяет драматургию сочинения.

Форма произведения построена по принципу сквозного развития, но очень чётко организована и состоит из вступления, экспозиции, среднего раздела, репризы и коды.

Вступление представляет собой блок из двух контрастных по фактуре и характеру построений.

Первое — это двутакт, состоящий из аккордов-кластеров (в дальнейшем он увеличивается до восьми тактов), а второе можно условно назвать «фанфарным». Эти построения имеют формообразующее значение, так как совместно или порознь они появляются перед каждым проведением главной темы, как бы подготавливая её и создавая определённый настрой. Мелодически они не оформлены и фактурно контрастны. В какой-то мере они выполняют функцию «темы рока».

Основная тема квартета поручена первой скрипке и звучит в высоком регистре в сопровождении колышущегося триольного аккомпанемента, который является продолжением и своеобразной трансформацией первоначальных нисходящих полутоновых последовательностей, сопровождающих «фанфарную» тему. Эта фактура будет использоваться в аккомпанементе главной темы на протяжении всего квартета, как бы символизируя «бег времени».

Мелодия основной темы формируется постепенно, в процессе развития, и основой её является поступенное нисходящее движение, которое каждый раз начинается с другой ноты, что придаёт ей особую прелесть. И если в нисходящих интонациях чувствуется печаль, то в восходящих — призыв к действию.

В экспозиции главная тема проводится три раза, и по мере становления её регистр меняется, динамика усиливается, фактура сопровождения уплотняется, а в третьем проведении и диапазон значительно расширяется, и продолжительность (по сравнению с первым появлением) увеличивается практически в два раза — это кульминация первого раздела.

В среднем разделе, имеющем трёхчастную структуру, появляется новая контрастная тема. Чередование восходящих скачков на кварту, квинту и сексту с как бы застывшими трельными аккордовыми построениями и сменяющее их гаммообразное нисходящее движение голосов создают

хрупкий, воздушный, нереальный образ.

И если главная тема всегда звучит у первой скрипки, и только в конце репризы к ней присоединяется вторая скрипка (в терцию), то мелодия этой темы передаётся поочерёдно всем инструментам квартета.

Средний эпизод завершается на звуке *es*<sup>2</sup> (*ritenuto*, *pp*) и «взрывается» ярким, драматичным звучанием фанфар, подготавливающим победное звучание главной темы, обогащённой новой интонацией: **восходящей секундой** в нюансе *ff*. Эта динамическая реприза является центральной кульминацией квартета. Но и это проведение постепенно истаивает и после продолжительного *diminuendo* завершается на *pp*.

И здесь на основе привычного триольного колышущегося аккомпанемента, неизменно сопровождающего главную тему и ставшего её неотъемлемой частью, звучат гаммообразные пассажи, сменяющиеся легким шорохом повторяющихся коротких арпеджио, на фоне которых появляется простая, лёгкая и невесомая мелодия у виолончели (флажолеты) с редкими вкраплениями нот у альты (*pizzicato*) — как картинка-воспоминание из далёкого прошлого.

Эта призрачная мелодия растворяется в фактуре сопровождения, её сменяют громкие призывные интонации основной темы, которые приводят к последнему проведению аккордов и собственно коде (*Lento*): появляется мелодическая линия аккомпанемента главной темы с её характерным поступенным движением. Звучание постепенно усиливается от *p* до *ff* и подготавливает заключительное краткое проведение мотива главной темы — как итог всего произведения и утверждение его основной философской идеи: **что бы ни случилось, жизнь продолжается.**

Таким образом, классическая трёхчастная форма получила в Пятом квартете Б. Чайковского новое оригинальное воплощение благодаря своеобразному развитию основной темы на протяжении всего сочинения. А тщательная отделка всех голосов фактуры, логичность их развития и полифункциональность может считаться неотъемлемой частью индивидуального стиля автора.

Прежде чем начать исполнительский разбор квартета, необходимо подчеркнуть, что, несмотря на небольшие размеры и лирический характер, композитор сумел вложить в него глубокое философское содержание, и это возлагает особую ответственность на исполнителей и требует от них особой тщательности в выборе художественных средств и технических приёмов.

Не претендуя на исчерпывающий исполнительский анализ, автор статьи проанализирует некоторые трудности, преодоление которых поможет исполнителям точнее выполнять указания автора и тем самым ближе подойти к достижению наилучшего результата при воплощении художественного замысла сочинения.

Вступление начинается с выдержанных нот, звучащих *non vibrato* в нюансе *ff* на протяжении нескольких тактов. Этот приём, позволяющий исполнителям достичь особого звукового колорита, довольно редко встречается в струнно-смычковой практике, и для овладения им каждому участнику необходимо провести серьёзную самостоятельную работу. Дело в том, что указание *non vibrato* весьма осложняет здесь достижение качественного звучания, так как именно интенсивное вибрато позволяет музыкантам медленно вести смычок с сильным нажимом без потери качества звука, и требуется определённое время для того, чтобы найти идеальное сочетание скорости ведения и нажима смычка на струну.

А чтобы эти кластеры (как в первом, так и во втором случае) начинали звучать одновременно, необходимо брать их «со струны», а не «с воздуха».

Ещё одна трудность подстерегает музыкантов при первом проведении главной темы. Дело в том, что она сопровождается насыщенным фактурным сопровождением, которое может просто заглушить её при отсутствии должного контроля со стороны аккомпанирующих участников ансамбля,

тем более, что в их партиях также указан нюанс *f*. Но это *f* должно быть «дозированным», аккомпанирующим.

И всё же основной проблемой на пути воплощения авторского замысла (и в то же время, «золотым ключиком» к пониманию идейного содержания и характера музыки) является точное соблюдение всех метроритмических указаний темпа.

Благодаря свидетельствам исполнителей, работавших под руководством самого автора, мы знаем, как требовательно он относился к тщательному выполнению всех своих указаний и обозначений, проставленных в нотах. Так А.А. Дёмин [1] вспоминает [3, стр. 215]: «У меня был такой случай. Была запись Шестого квартета Бориса Александровича. Это было вместе с ним сделано. Накануне перед записью пришли к нему домой, играли, всё замечательно... На следующий день Борис Александрович пришёл на запись, сидел в студии в аппаратной, а мы решили что-то поменять в штрихах. Он стал настаивать, чтобы всё, что написано в партитуре, исполнялось досконально. И когда мы во время записи это уже сделали вместе с его подсказками, оказалось, что это значительно убедительнее. Он очень точен во всём.»

Несомненно, что и авторские метроритмические указания в Квартете № 5, определяющие не только начальный темп исполнения, но и все его дальнейшие изменения, являются своеобразной «лоцманской картой скоростного режима». И точное следование ей помогает не только слушателям — понять весьма своеобразную и в то же время очень логичную форму этого одночастного произведения, но и исполнителям — добиться наиболее яркого и убедительного воплощения художественного замысла композитора. В свою очередь, несоблюдение указанных темпов может стать одной из главных причин неудачного исполнения данного сочинения.

Ещё одно замечание в связи с тщательной проработкой композитором ВСЕХ деталей сочинения и его настойчивым требованием неукоснительно выполнять все авторские указания в тексте: все проведения основной темы сопровождаются аккомпанементом, построенным в форме повторяющихся триольных фигураций, исполняющихся штрихом *legato* двумя инструментами, (в основном, второй скрипкой и альтом), и выдержанных нот у третьего (чаще всего, виолончели). Продолжительность этих лиг обозначена композитором не формально, она не одинакова и зависит от таких причин, как: интенсивность звучания, нюансировка, интервалика, использование одной или двух струн, строение мелодической линии, метр. А потому не вызывает сомнений и необходимость их выполнять.

В этой связи хочется обратить внимание на лиги в аккомпанирующих партиях второй скрипки и альты в первом проведении главной темы (тт. 11-26), где они сформированы таким образом, что в первом такте ноты объединены лигами по четвертям (т. 11), во втором — по полутакам (т. 12), а в третьем такте организованы так, что совпадают с партией первого скрипача (т. 13), и лишь начиная с т. 14 слиганы по тактам. При этом сразу видно, что в данном случае выбор лиг не связан ни с одной из вышеперечисленных причин, а это может спровоцировать музыкантов на то, чтобы и здесь объединить все ноты в такте на один смычок. Однако при более тщательном анализе становится понятно, что различия в этих лигах выполняют *организационно-дирижёрскую роль*, даже визуально помогая музыкантам *при первом проведении темы* этими подчиненными единому ритму движениями правой руки сразу уверенно входить в новый темп (*Roco animato*), а потому предпочтительнее соблюдать их, а не «исправлять».

И все же, пожалуй, единственным исключением из этого правила (выполнять все указания автора) является средний раздел (тт. 94-128). Здесь в связи со спецификой струнно-смычкового звукоизвлечения музыкантам приходится делать выбор между неукоснительным выполнением «авторских» штрихов и наиболее точным и убедительным воплощением его музыкального содержания. (Слово «авторских» поставлено в кавычки в связи с тем, что, когда автор статьи познакомился с оригинальной рукописью Квартета, которая находится в РГАЛИ [2], он убедился в том, что между ней и изданными нотами есть расхождения. Чтобы не вносить путаницу, в статье

приводятся обозначения, взятые из опубликованного издания.)

Средний эпизод этого раздела состоит из двух предложений (тт. 107-116), при этом первое (тт. 107-110) исполняется в нюансе *mf*, а второе (повторное, но более развитое) (тт. 111-116) — *ppp*. Поэтому представляется более естественным начинать второе предложение смычком *вверх*, а не *вниз*, как указано в партитуре [3]. Для этого достаточно сыграть во всех партиях две последние ноты в т. 110 *отдельно*, а не на один смычок. Тогда и очень важный динамический контраст между двумя предложениями соблюдать легче.

Но своего рода стратегическим пунктом, которому должен быть подчинён выбор штрихов в среднем разделе, и который необходимо начинать *вниз* смычком, является т. 129 — начало фанфарного эпизода (тт. 129-136). Именно этой цели служат те незначительные изменения в штрихах, которые предлагает автор статьи, а именно:

- объединить в одном движении две последние ноты в т. 114 во всех партиях;
- применить «веерную» [4] незаметную смену смычка во второй половине т. 117 в партиях второй скрипки, альты и виолончели;
- объединить на один смычок (но сыграть раздельно) две первые ноты в т. 119 в партии альты;
- сыграть отдельными смычками второй пунктир в т. 123 в партии альты.

Внимательный читатель, конечно, заметил, что, используя эти штрихи, музыканты попутно решают ещё одну задачу в партиях первой и второй скрипок, а именно: избегают необходимости брать на один смычок в т. 122 две выдержанные ноты (как приходится делать, если следовать штриховым обозначениям в партитуре). Это не очень удобно, так как, кроме того, что эти ноты весьма продолжительны, они исполняются на мощном *crescendo*, которое начинается в т. 119.

Несколько слов о *характере* среднего раздела. Его хрупкий, иллюзорный, несколько насторожённый и даже (несмотря на смешанный размер [5]) абстрактно-танцевальный характер требует особого звучания, особого штриха. Его следует исполнять в верхней части смычка легкими движениями без акцентов, но чётко артикулируя и слегка отделяя одну ноту от другой.

Трудная задача во время исполнения «легатного» эпизода (тт. 107-108 и 111-112) состоит в том, чтобы на всём его протяжении добиваться ровного звучания. Для этого следует как можно меньше смычка «отдавать» на слиговые нисходящие пассажи (при сохранении! нюанса *mf*) и легко возвращать его в исходную точку на последней четверти, не акцентируя пунктиры в конце каждого такта.

Непростую задачу ставит перед музыкантами и исполнение пунктирных последовательностей с трелями (тт. 95, 97 и т. д.): здесь необходимо выдерживать трель до конца первой ноты (восьмая с двумя точками) и не передерживать вторую (*тридцать вторая*). Это требование относится и к пунктирам без трелей.

Завершая исполнительский разбор этого раздела, хочется добавить, что тем небольшим и очень осторожным штриховым изменениям в партитуре, которые позволил себе сделать автор статьи, есть ещё одно оправдание: мало того, что в изданном варианте существуют расхождения с оригинальной рукописью, иногда «не стыкуются» штрихи и в самой рукописи.

Несколько коротких замечаний:

- аккорды с форшлагами (тт. 60 и 62) могут прозвучать лучше, если их взять вверх смычком;
- чтобы точно и без лишних движений выполнять штрихи композитора, необходимо обратить особое внимание на правильное распределение смычка;
- штрих *marcato* (тт. 73-77) выполнять в верхней половине смычка;
- традиционно трудная задача интонирования в квартетном исполнительстве усугубляется

в Пятом квартете весьма характерным для манеры письма Б. Чайковского дублированием (иногда двойным) голосов. Поэтому следует обратить особое внимание на чистое интонирование как отдельных нот, так и параллельных мелодических линий, проводимых в разных голосах и звучащих в унисон или в октаву, а также на настройку открытых струн, которые очень часто звучат в квартете в подобных случаях.

В заключение хочется добавить, что творчество Б. А. Чайковского — по мнению ведущих теоретиков и композиторов России и зарубежных стран, одного из самых значительных композиторов второй половины двадцатого века не только России, но и всего мира — было недооценено при жизни, остаётся редко исполняемым и в настоящее время. Несомненно, что в широчайшей сфере его творческих интересов симфоническая музыка занимала основное место, и о ней написано немало статей. Камерному творчеству композитора уделено гораздо меньше внимания, хотя оно отмечено очень глубокими по содержанию, яркими по эмоциональной выразительности, оригинальными по форме и высокодуховными произведениями. Вышесказанное в полной мере относится и к его квартетному творчеству, в котором также нет произведений незначимых, проходящих, написанных, так сказать, на потребу дня без предельной самоотдачи и напряжения всех душевных и интеллектуальных сил. И если краткий обзор квартетного творчества и подробный исполнительский анализ Пятого квартета не только привлечёт внимание широкого круга музыкантов к этой стороне творчества Б. Чайковского, но и поможет практическими советами и методическими рекомендациями тем молодым исполнителям, кто впервые обратился к работе над его квартетами, авторы будут считать свою цель достигнутой.

#### **Список литературы:**

1. Новые работы композитора Д. Шостаковича. Известия. 1938 29 сентября
2. Вместе с Борисом Чайковским... Галина Овсянкина // Творческое наследие Бориса Чайковского. — сб. ст., сост. и ред. В.М. Келле. М.: ПРОБЕЛ, 2015.
3. Сборник статей «Творческое наследие Бориса Чайковского». Москва, 2015

#### **Ссылки:**

1. Андрей Авенирович Дёмин (1950 — 2018) — Заслуженный артист РСФСР, виолончелист, солист, оркестровый музыкант, педагог.
2. Российский государственный архив литературы и искусства.
3. В оригинале этого обозначения нет.
4. То есть менять направление движения смычка не одновременно всеми исполнителями, а поочерёдно.
5. Здесь чередуются такты, имеющие пяти-, семи- и девяти- дольные размеры.

*Для заметок:*