МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 1 (92)

28 февраля 2022

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.02.2022
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 54,75.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2022

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

С.П. Ломов – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,профессор, академик РАО (г. Москва)
Е.Л. Кудрина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Р. Лазаренко – доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
В.И. Загвязинский – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (*г. Тюмень*)
Д.Ф. Чевалир – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд *(США)*
Д.Е. Майкельсон – доктор филологических наук, профессор (*США*)
С. Ионеску – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 *(г. Париж)*
У. Грисволд – доктор педогогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
В. Сартор – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (*США*)
М.Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.О. Синицына – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (*г. Москва*)
Г.И. Лазарев – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (*г. Владивосток*)
С.В. Кривых – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
А.И. Субетто – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (*г. Санкт-Петербург*)
В.В. Собольников – доктор психологических наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.А. Блок – доктор педагогических наук, профессор *(г. Химки)*
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Москва*)
Петер Шпитцер – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (*г. Горно-Алтайск*)
Ю.В. Сенько – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
И.К. Дракина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
С. Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
В.С. Чернявская – доктор педагогических наук, профессор (*г. Владивосток*)
А.М. Руденко – доктор философских наук, профессор (*г. Ростов-на-Дону*)
М. Миланков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Нови Сад, Сербия*)
С.Б. Нарзулаев – доктор медицинских наук, профессор (*г. Томск*)
Ю.В. Сорокопуд – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Б. Горбунова – доктор педагогических наук, профессор *(г. Санкт-Петербург)*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 1 (92)

28 February 2022

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF
A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)

TRANSLATOR
M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.02.2022
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 54,75.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2022

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

S.P. Lomov – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
Ye.L. Kudrina – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
I.R. Lazarenko – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
V.I. Zagvyazinsky – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
J. Chevalier – PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
J. Mikkelson – PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
S. Ionescu – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
W. Griswold – PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
V. Sartor – PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
M.G. Chukhrova – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
O.O. Sinitsyna – Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
G.I. Lazarev – Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
S.V. Krivykh – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
A.I. Subetto – Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
O.A. Blok – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
N.A. Meshkov – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
P. Spitzer – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

A.V. Petrov – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
Yu.V. Senko – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
I.K. Drakina – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
S.D. Karakozov – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
V.V. Gafarov – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
V.S. Chernyavskaya – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
A.M. Rudenko – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
M. Milankov – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
S.B. Nurzulaev – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
Yu.V. Sorokopud – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
I.B. Gorbunova – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абайханова А.А. 395
Абдуллина Л.Б. 79
Аветисян А.Д. 36, 53
Агальцова Д.В. 257
Адольф В.А. 210
Азизова С.М. 238
Акбаш В.А. 352
Алексеева Е.Н. 217
Алибекова Д.М. 417
Алмадакова Г.В. 137
Амучиева Т.С. 236
Антифеева Е.Л. 208
Антонов А.Ю. 81
Архипова Е.И. 355
Ахметшина Ю.В. 245

Б

Байдельдинова А.Д. 176
Бакурова М.В. 397
Балашова Е.А. 357
Балыкова И.Е. 210
Барахоева Ж.М. 140
Бармина Е.А. 326
Барская О.В. 290
Баширова Х.А. 219
Бедирханов С.А. 305
Белов В.Ф. 18, 69
Беляева Л.Е. 247
Блок О.А. 142
Богданов В.А. 5
Болотин Э.С. 110
Борисенко Ю.А. 145
Бородина В.Н. 9
Брындина М.Е. 332

В

Ван И. 308
Ван Инжу 242
Варламова Е.С. 98
Васюкова М.В. 213
Везнер И.А. 28
Вилисов Д.В. 11
Волошин В.Г. 341
Врублевский Ю.Д. 74

Г

Гаврутенко Т.В. 83
Гаджиахмедов Т.И. 410, 413
Гайдаренко В.А. 148
Гайдук Д.В. 13
Галлямова К.В. 79
Головина Е.В. 250, 303
Голубева А.Р. 151
Гончаров А.С. 310
Григорьева А.В. 18
Гусева Н.В. 222
Гусейнова Х.К. 39

Д

Давиденко Я.О. 332
Данилов А.Ю. 401
Деева Н.В. 320
Деменюк В.М. 313
Дернов В.Е. 71
Детинко Ю.И. 271
Джалилова Н.Г. 410
Дигтяр О.Ю. 154, 157
Долганина В.В. 185
Доценко Н.С. 160
Дробышева Н.Н. 101
Дутова Н.В. 253
Дюзенли М.В. 268

Е

Ерина И.А. 178
Ермохин А.В. 74

Ж

Жигалова Г.Г. 36, 53
Жулидов С.Б. 315

З

Зайналова Д.А. 425
Залевская Т.Е. 415
Залова И.М. 417
Заречнев Д.О. 86
Захарова В.С. 20
Захарова Л.М. 20
Звягинцева Е.П. 101
Зинич А.В. 213
Злобина Ю.И. 383
Золотова М.В. 315
Зуев В.М. 13

И

Ибрагимова Л.И. 415
Иванов С.С. 315
Ильющенко Н.С. 257
Иманмагомедова А.Э. 39
Инь Пин 372
Исмаилова Н.П. 419

К

Каверзина А.В. 361
Калинин С.В. 24
Калинина А.С. 162
Кан Аньци 345
Канева Е.А. 110
Каплуненко А.Е. 361
Карапетян Т.А. 318
Каркавина О.В. 259
Карпова Т.А. 88
Карпухина И.В. 128
Картоева З.М. 421
Кениспаев Ж.К. 113
Кибакин С.В. 165
Козина О.В. 91
Козырь З.О. 166
Командышко Е.Ф. 224
Компанийцев А.В. 119
Кондрахина Н.Г. 41, 44
Коняшкин А.А. 262, 322
Коняшкин А.М. 262, 322
Коробкова О.М. 178
Кочергин М.И. 103
Краснова Т.И. 26
Кривошеева Е.И. 401
Кузина Е.В. 266
Кузнецова Ж.В. 128
Кузнецова Ю.В. 94
Кузьмич С.В. 364
Кулакова Д.В. 374
Куликова К.М. 226
Куратченко М.А. 170
Курбанова З.С. 419
Курбанова Э.О. 423
Кутяева У.С. 268

Л

Лазукин А.Д. 229
Лапшин В.А. 217
Левченко А.А. 24
Лейла Голинежад Бодаг 131
Лешина О.Д. 271
Ли Силянь 274
Лисица И.В. 28
Литвинова Н.Ю. 173
Локтев Д.С. 133
Лутков С.А. 56
Лю Ваньси 383

М

Ма Ин 366
Ма Цзиньюй 361
Маврина И.А. 5
Магамдаров Р.Ш. 105
Магомедов Д.М. 284
Магомедов М.И. 279
Магомедов М.П. 183
Магомедова М.А. 219
Майданкина Н.Ю. 20
Майндурова Р.М. 369
Макарова О.С. 310
Максимова С.Е. 83
Малков П.Ю. 31
Малкова А.Н. 31
Мао Юйпэн 276
Махашева Я.А. 47
Мирзоева Ф.Р. 49
Митряшкина Н.В. 51
Моисеева И.Ю. 250
Морозов В.А. 97
Морозова И.Н. 310
Москаленко О.А. 326
Мугутдинова Ю.К. 413
Мурзаева Д.М. 105
Мутаева С.И. 425
Мухортова Е.А. 180

Н

Нагаева И.А. 224
Надеждина Е.Ю. 266
Надыршина Л.Р. 350, 404
Нахид Шейхи Джоландан 131
Никонов С.Б. 332
Новицкая А.В. 310
Новичкова Н.М. 98
Нугаманова Г.И. 406
Ню Янь 329

О

Огольцова Е.Г. 33
Олейников С.В. 374
Орехова О.Е. 378

П

Палецкая Т.В. 33
Петрусевич П.Ю. 187
Помогаев В.М. 213
Попов Н.И. 110
Попова Т.С. 191
Прояева И.В. 135
Пую А.С. 374
Пыхтина А.Ю. 427

Р

Рагимова В.М. 219
Разумов В.И. 213
Рамазанова М.М. 288
Рамазанова М.Ш. 39
Ревякина Ю.Н. 213
Ри К.К. 194
Родина Н.М. 232
Рыбникова Е.Е. 320
Рясов А.А. 36, 53

С

Сагидова М.Ч. 105
Сайгушев Н.Я. 76
Саидов З.А. 178
Саидова А.С. 183
Санакоева З.Г. 108
Сафонцева Н.Ю. 56
Сейед Хасан Захраи 131
Селезнева Н.Е. 290
Семенова Ю.А. 60, 63
Семишова Е.П. 380
Серова Н.С. 113
Серова С.А. 339, 380
Сиделов Д.И. 135
Сизова Т.В. 60, 63
Скидан О.Г. 326
Скосырева Н.Д. 213
Смирнов А.А. 13
Соловьева И.Б. 115
Соловьева Н.А. 341
Сорокина М.О. 383
Сорокопуд Ю.В. 217
Спирин И.С. 196
Сунь Бовэнь 334
Суржиков В.Ф. 119

Т

Тельпов Р.Е. 345
Токарчук И.Н. 292

У

Ульянова Н.Н. 348

Ф

Фалеева Н.В. 113
Федулов Б.А. 13, 24, 86
Фомичева Е.Е. 64
Фролкина А.В. 357
Фукс И.В. 229
Фунтикова Н.В. 234
Фэн Хайся 385

Х

Хаустов С.А. 122
Хлыстунова Ю.Ю. 348
Ху Цзяжуй 282
Хучбарова Д.М. 279, 284

Ц

Цветкова А.В. 200
Ци Гоцзян 372

Ч

Черняк Е.Ф. 18, 69
Черняк М.В. 69
Чжан Хунли 388
Чжао П. 295
Чибисова Т.А. 20
Чичканова И.Н. 83
Чухрова М.Г. 71
Чэнь Хэчжоу 194

Ш

Шатьков Д.В. 13
Швалева Т.А. 74, 128
Ширванян А.Э. 185
Шнякина Н.Ю. 297
Шумилина С.А. 390
Шушарина В.А. 392

Щ

Щербакова И.А. 76

Ю

Юань Юе 336
Южакова Н.Е. 41, 44
Юй Лу 300

Я

Якутина М.В. 204
Ян Нань 409

Общее между педагогикой, психологией, экономикой, социологией и юриспруденцией в том, что в них всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:
ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 376.564 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-5-8

***Bogdanov V.A.**, senior teacher, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: slavutich78@bk.ru*
***Mavrina I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

THE TECHNOLOGY OF SOCIO-PEDAGOGICAL DESIGN AS THE BASIS OF ACTIVITIES WITH MINORS IN A SOCIALLY DANGEROUS SITUATION IN CONDITIONS OF A COMPREHENSIVE SOCIAL SERVICE CENTER FOR THE POPULATION. The article studies a problem of organizing socio-pedagogical activities with minors who are in a socially dangerous situation and are registered in territorial integrated social service centers of the population. Due to the fact that currently a secondary role is assigned to the implementation of social and pedagogical activities in these institutions, there is a weak regulatory regulation, the absence of the position of a social teacher in the organizational and staff structure, as well as the institute of teachers as such, there is a number of difficulties regarding the consistency and purposefulness of its implementation. To quickly overcome the existing difficulties, it is proposed to use the technology of socio-pedagogical design – an innovative tool for organizing socio-pedagogical activities in social service institutions. The results of the research presented in the article confirm the effectiveness of the use of this technology in working with minors, as well as the realism of its regular use in conditions of integrated social service centers of the population.

Key words: **technology of socio-pedagogical design, socio-pedagogical project, minors in socially dangerous situation, socio-pedagogical activity, comprehensive center for social services of population.**

***В.А. Богданов,** ст. преп., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: slavutich78@bk.ru*
***И.А. Маврина,** д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме организации социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, и состоящими на учете в территориальных комплексных центрах социального обслуживания населения. В силу того, что в настоящее время осуществлению социально-педагогической деятельности в данных учреждениях отводится второстепенная роль, наблюдается ее слабая нормативная регламентированность, отсутствие в организационно-штатной структуре должности социального педагога как, впрочем, и института педагогов как такового, возникает ряд трудностей относительно системности и целенаправленности ее проведения. Для оперативного преодоления имеющихся затруднений предлагается использовать технологию социально-педагогического проектирования – инновационный инструмент организации социально-педагогической деятельности в учреждениях социального обслуживания населения. Представленные в статье результаты проведенного исследования подтверждают результативность применения данной технологии в работе с несовершеннолетними, а также реалистичность ее регулярного использования в условиях комплексных центров социального обслуживания населения.

Ключевые слова: **технология социально-педагогического проектирования, социально-педагогический проект, несовершеннолетний в социально опасном положении, социально-педагогическая деятельность, комплексный центр социального обслуживания населения.**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Комплексные центры социального обслуживания населения (далее – КЦСОН) сегодня являются базовой территориальной единицей социального обслуживания населения. Выполняемые ими функции характеризуются большим объемом и разнообразием направлений деятельности. Одним из них является предоставление социально-педагогических услуг и оказание другой социальной помощи и поддержки несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении (далее – несовершеннолетние в СОП). Под несовершеннолетними в СОП законодатель подразумевает лиц, жизнь и здоровье которых находятся или могут находиться в опасности вследствие их безнадзорности, беспризорности, неудовлетворительных условий содержания и воспитания, а также из-за совершения данными лицами правонарушений или антиобщественных действий [1]. Предоставление социально-педагогических услуг в КЦСОН регламентировано статьей 20 Федерального закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ и обусловлено необходимостью оказания помощи семье в воспитании несовершеннолетних в СОП, их культурного и нравственного развития, проведения среди них профилактического и просветительской работы [2].

Осуществление социального сопровождения несовершеннолетних в СОП и оказание им социально-педагогических услуг в КЦСОН возложено на специалистов отделения профилактики безнадзорности и семейного неблагополучия (далее – ОПБСН). Данная работа носит плановый характер и имеет значительный объем. Мероприятия проводятся в разных формах с учетом возрастных особенностей и образовательно-воспитательных потребностей и запросов несовершеннолетних получателей социальных услуг.

Вместе с тем в осуществлении социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП в КЦСОН наблюдается ряд проблем организационного и методического характера. Во-первых, несмотря на значительное количество плановых мероприятий, данное направление деятельности специалистов КЦСОН остается мало систематизированным. Включение мероприятий социально-педагогической направленности в общий годовой план работы ОПБСН как бы «растворяет» их в общей массе запланированных действий, делает их слабозаметными среди себе подобных. Это приводит не только к ослаблению педагогического воздействия на несовершеннолетних в СОП, но и не позволяет делать это воздействие целенаправленным, предполагающим решение конкретной задачи на пути к достижению заявленной цели. Невозможность пла-

нового решения поставленных задач ведет к значительному снижению вероятности результативной систематической социально-педагогической деятельности в КЦСОН.

Во-вторых, применяемые в ходе социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП методы являются, как правило, теоретическими, в то время как практические методы используются крайне редко. Обычно к этим методам относятся беседа, лекция, различные способы информирования (показ фотопрезентаций, видеороликов, тематических фильмов и др.). Однако, несмотря на всё разнообразие, указанные методы очень редко предполагают проявление активной позиции со стороны несовершеннолетних в СОП, что также ведет к снижению потенциала педагогического воздействия на них.

В-третьих, сама социально-педагогическая деятельность не воспринимается специалистами ОБПСН КЦСОН как отдельное направление практики и науки, требующее специфического подхода и необходимой подготовки. В их понимании социально-педагогическая деятельность является составной частью социальной работы, лишенной к тому же какого-либо приоритета. Проявлениями такой позиции являются отсутствие у подавляющего большинства специалистов ОПБСН профильного социально-педагогического образования и неимение представления о вариантах организации результативного социально-педагогического взаимодействия с несовершеннолетними в СОП.

В-четвертых, современная практика деятельности КЦСОН по социализации несовершеннолетних в СОП характеризуется совершением некоторых малопродуктивных действий, в число которых входит возложение на специалистов КЦСОН обязанности по разработке и ведению развивающих программ, а также отсутствие четкого механизма обоснования и контроля за их реализацией. Итогом этого является малая результативность подобных мероприятий, незаинтересованность специалистов ОПБСН в их проведении, следствием чего выступают нежелание специалистов ОПБСН заниматься планомерной социально-педагогической деятельностью и появление у них по этому поводу психологического дискомфорта.

В-пятых, указанные трудности говорят об отсутствии в КЦСОН системы оценки результативности осуществления социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП, что не позволяет делать последовательные шаги в создании организационно-педагогических условий и устойчивой системы социально-педагогической деятельности в КЦСОН.

Выявленные проблемы говорят о наличии противоречия между необходимостью осуществления в КЦСОН социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП и недостаточными организационно-методическими условиями для её осуществления. Данное противоречие обусловлено обстоятельствами нормативного и административного порядка и является характерным для современного этапа работы КЦСОН по социализации несовершеннолетних в СОП. Дело в том, что действующие нормативные рамки социального обслуживания несовершеннолетних в СОП не предполагают наличия в системе КЦСОН института педагогических работников в целом и института социальных педагогов в частности. Следовательно, функция социально-педагогической деятельности является для специалистов ОПБСН факультативной, в силу чего со стороны последних ей уделяется незначительное внимание. Руководство КЦСОН, в свою очередь, также не акцентирует внимание специалистов ОБПСН не необходимости планомерной и постоянной, построенной на технологической основе социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП, сосредотачивая внимание на оказании им помощи в решении проблем бытового и правового характера.

В современных научных источниках проблема организации социального сопровождения несовершеннолетних в СОП представлена с различных позиций. Например, И.В. Жданова [3, с. 42], анализируя опыт реализации технологий социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями в КЦСОН Калининского района г. Новосибирска, выделяет причины преступности несовершеннолетних, определяет основные направления профилактической работы с данной категорией лиц, описывает ряд технологий социального сопровождения указанного контингента, которые могут быть использованы в ходе рабочего взаимодействия с несовершеннолетними правонарушителями специалистами КЦСОН независимо от их территориальности.

С.Н. Испулова [4, с. 63], рассуждая об использовании кейсов в работе с семьями, состоящими на учете в учреждениях социального обслуживания населения, констатирует наличие позитивных изменений в сфере социального обслуживания граждан и, наряду с этим, говорит о необходимости построения взаимодействия с ними на технологической основе. В качестве возможного варианта организации такого взаимодействия автор предлагает использовать кейс-технологии, что не только будет способствовать повышению эффективности социальной работы с семьями, но и позволит оптимизировать рабочую нагрузку сотрудников учреждений социального обслуживания населения.

Н.Н. Касьянова [5, с. 248], обращаясь к теме социального сопровождения несовершеннолетних, подвергшихся жестокому обращению со стороны близких родственников, и их последующей реабилитации, считает необходимым введение специального алгоритма для эффективной работы с указанными лицами, включающего в себя систему специальных показателей и сроков процесса социальной реабилитации, что позволит минимизировать риски возможных рецидивов подобных проблем в будущем.

Т.В. Фурляева [6, с. 41], исследуя региональный опыт социально-педагогической поддержки семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, отмечает наличие кризиса института семьи как средства воспитания и всестороннего развития подрастающего поколения, указывает на необходимость введения системного социально-педагогического сопровождения семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе посредством применения разработанной и опробованной на региональном уровне специализированной модели социально-педагогической поддержки.

Разделяя мнение Т.В. Фурляевой, С.Э. Крамская [7, с. 33], в ходе проведения анализа опыта социального сопровождения несовершеннолетних в учреждениях социального обслуживания населения приходим к выводу о перспективности применения в качестве инновации метода социального проектирования: построение рабочего взаимодействия с несовершеннолетними на основе пакета социальных проектов будет способствовать их социальной адаптации, нравственному и физическому развитию.

Е.А. Морозова [8, с. 82] при проведении теоретического обзора состояния социальной работы по социальной реабилитации семей, находящихся в социально опасном положении, делает многоаспектный анализ ситуаций семейного неблагополучия, причин их возникновения, определяет направления работы по социальной реабилитации таких семей, дает оценку ресурсному потенциалу учреждений социального обслуживания населения в решении этих задач.

Заслуживает внимания взгляд Н.Е. Кузьминой [9, с. 127] на проблему применения в учреждениях социального обслуживания населения профессиональных технологий, в частности – организационных технологий управления, таких как профессиональные службы в структуре означенных учреждений. Автор уделяет особое внимание процессам назначения, организации и содержания деятельности профессиональных социальных служб, поскольку эффективность их выстраивания оказывает прямое воздействие на результативность работы по социальной реабилитации и социальной адаптации разных категорий населения, в том числе несовершеннолетних в СОП и их семей.

Другой, весьма перспективной технологией социального обслуживания несовершеннолетних в СОП, по мнению О.В. Логуновой [10, с. 11], является технология социального партнерства. Анализируя плюсы и минусы данной технологии, О.В. Логунова приходит к выводу, что применение последней способствует вовлечению в процесс социально-реабилитационной деятельности многих дополнительных субъектов, физических и юридических лиц, что значительно расширяет возможности учреждений социального обслуживания населения в вопросах оказания социальной, психологической, педагогической и иной помощи нуждающимся в ней лицам.

Л.Н. Лобченко [11, с. 126], анализируя деятельность региональных структур по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, приходит к выводу об обязательности применения комплексных мер, направленных на решение этих проблем, и как можно большего вовлечения в эту деятельность различных государственных и общественных структур: КЦСОН, некоммерческих организаций, учреждений культуры и др. При этом все прилагаемые усилия должны быть направлены на укрепление и популяризацию института семьи.

А.В. Чичулин [12, с. 145] в ходе исследования организации предоставления социальных услуг несовершеннолетним на муниципальном уровне пришел к аналогичными заключениям. Несмотря на имеющиеся характерные особенности и отдельные нюансы функционирования учреждений социального обслуживания для несовершеннолетних, социальные услуги последним должны носить не разрозненный, а строго системный характер. Это, по мнению автора, будет способствовать оперативному решению проблем социальной реабилитации и социальной адаптации данных лиц.

Поскольку социальная работа с несовершеннолетними в СОП бессмысленна без оказания педагогического воздействия на них, то одним из направлений социальной работы обязательно должна быть социально-педагогическая деятельность с данной категорией лиц. Т.Н. Отделкина [13, с. 141] в ходе анализа организации производственной практики студентов педагогических вузов указывает, что привлечение студентов-практикантов в качестве основного контингента социально-педагогической деятельности будет способствовать выстраиванию системы социально-педагогической деятельности в КЦСОН.

Разделяя ее мнение, Л.И. Савинов [14, с. 88] подтверждает необходимость практической педагогической подготовки студентов, получающих образование по направлению подготовки «Социальная работа», «Психология», «Социальная педагогика» для последующей успешной работы в учреждениях социального обслуживания населения и применения в них различных педагогических технологий.

Вместе с тем, несмотря на содержательное разнообразие представленных научных изысканий, за последние пять лет в научных источниках нам не удалось найти ни одного исследования, посвященного применению социально-педагогических технологий в социально-педагогической деятельности КЦСОН.

Цель и задачи исследования связаны с тем, что идея осуществления социально-педагогической деятельности в КЦСОН на технологической основе весьма перспективна. Одной из таких технологий является технология социально-педагогического проектирования. В широком смысле социально-педагогическое проектирование понимается как система создания и реализации социально-педагогических проектов в целях развития разных сфер и сторон общества и его

отдельных сегментов [15, с. 28]. Следовательно, с точки зрения системного подхода технология социально-педагогического проектирования представляет собой алгоритм взаимоувязанных действий, конечной целью которых является содействие успешной социализации индивида с помощью педагогических средств. В ходе применения данной технологии учитываются особенности социального окружения индивида, его образовательно-воспитательный уровень, а также психологические особенности. При этом необходимой составляющей технологии социально-педагогического проектирования выступает возможность её воспроизводства в специфических организационно-методических и ресурсных условиях различных организаций: общеобразовательных школ, КЦСОН, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, учреждений дополнительного образования.

Например, в условиях КЦСОН технология социально-педагогического проектирования включает в себя ряд последовательных этапов и процедур, выполнение которых позволяет обеспечить определенный уровень организации и результативности социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП. Так, в ходе предпроектного этапа производятся следующие процедуры:

– предпроектное исследование;
– проблематизация;
– целеполагание;
– разработка концепции социально-педагогической проектной деятельности;
– форматирование, программирование и планирование социально-педагогического проекта;
– определение ожидаемых результатов, критериев и показателей оценки успешности социально-педагогического проекта;
– определение ресурсной обеспеченности социально-педагогического проекта.

На проектном этапе происходит реализация всех запланированных мероприятий, направленных на социальную реабилитацию и социальную адаптацию несовершеннолетних в СОП. Именно этот этап считается основным в технологии социально-педагогического проектирования, поскольку в его ходе происходит непосредственное взаимодействие сотрудников КЦСОН и несовершеннолетних в СОП и последние оказываются в специфической социально-педагогической среде, которая призвана оказывать на них устойчивое педагогизирующее воздействие.

Затем в ходе рефлексивного этапа производится анализ реализации социально-педагогического проекта, делается вывод о его результативности, степени достижения поставленных целей.

Целью завершающего, послепроектного этапа является принятие решения о повторении или завершении социально-педагогического проекта, а также о его трансляции в другие учреждения, осуществляющие работу по социализации несовершеннолетних.

В качестве примера, где была реализована описанная выше технология социально-педагогического проектирования в социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП, выступает бюджетное учреждение Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения «Любава» Советского административного округа» города Омска (далее – БУ «КЦСОН «Любава»). Решение о применении данной технологии было принято в силу ряда обстоятельств:

– недостаточного числа специалистов ОПБСН, непосредственно осуществляющих социально-педагогическую деятельность с несовершеннолетними в СОП;
– отсутствие у специалистов ОПБСН профильного образования по направлению «Социальная педагогика»;
– отсутствие системной социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП при одновременном наличии плана мероприятий социально-педагогической направленности.

Поясним, что технология социально-педагогического проектирования в БУ «КЦСОН «Любава» была реализована при активном участии студентов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета, получающих образование по профилю «Психология и социальная педагогика». Это выступило одним из ключевых условий кадровой и методической обеспеченности проводимой социально-педагогической деятельности.

Привлечение студентов, получающих профильное социально-педагогическое образование, в качестве волонтеров (далее студенты-волонтеры) стало результатом длительного социального партнерства между учреждениями. Именно студенты-волонтеры выполнили основную часть организационно-методической работы в ходе реализации *предпроектного этапа* технологии социально-педагогического проектирования в БУ «КЦСОН «Любава». Ими были разработаны четыре социально-педагогических проекта профилактической и пропагандистской направленности, направленные на решение наиболее актуальных проблем социализации несовершеннолетних в СОП. Для реализации данных социально-педагогических проектов было сформировано четыре волонтерские команды. Каждая такая команда состояла из 4–6 человек, включая руководителя команды, его заместителя и остальных исполнителей. Такое комплектование позволило избежать возможных организационных рисков: недостаточного числа волонтеров для проведения мероприятий вследствие болезней или пропусков по разным причинам, некорректного распределения нагрузки внутри волонтерской команды, ресурсной необеспеченности, нарушения плановой реализации социально-педагогических проектов и т.д.

Проектный этап технологии социально-педагогического проектирования в условиях КЦСОН заключался в непосредственной реализации мероприятий социально-педагогических проектов, которые были направлены на профилактику противоправного поведения, пропаганду здорового образа жизни, формирование навыков бесконфликтного общения с окружающими, а также выработку активной жизненной позиции. Его продолжительность составила три месяца. Все запланированные мероприятия были реализованы в срок, в них принял активное участие 41 несовершеннолетний в СОП. Особый акцент студентами-волонтерами был сделан на вовлечении в мероприятия тех, кто старался уклониться от участия. Посредством бесед, личного примера, создания творческой обстановки указанное затруднение удалось преодолеть.

При этом специалисты ОПБСН, курировавшие ход социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров с несовершеннолетними в СОП, практически не вмешивались в этот процесс. Необходимые коррективы они вносили в ходе регулярного совместного обсуждения со студентами-волонтерами уже завершившихся мероприятий. Построенное таким образом рабочее взаимодействие позволяло обеим сторонам эффективно расходовать рабочее время, находить и распределять необходимые организационно-методические и материально-технические ресурсы, управлять ходом социально-педагогических проектов.

На последовавшим за этим *аналитическом этапе* были подведены итоги мероприятий социально-педагогических проектов, дана их оценка. В результате реализации социально-педагогических проектов у несовершеннолетних в СОП, принявших в них участие, были выявлены положительные сдвиги в их социализации. Они выгодно отличали несовершеннолетних в СОП – участников социально-педагогических проектов (далее – участники проектной деятельности) – от остальных несовершеннолетних в СОП, находящихся на учете в ОПБСН БУ «КЦСОН «Любава» (далее – остальные несовершеннолетние).

Во-первых, число участников проектной деятельности, обладающих способностью к устойчивому бесконфликтному общению, составило более 70%, в то время как число остальных несовершеннолетних, обладающих этой способностью, равнялось 21%.

Во-вторых, участниками проектной деятельности по сравнению с остальными несовершеннолетними было совершено в 12 раз меньше правонарушений – 25 против 300.

В-третьих, участники проектной деятельности более ориентированы на достижение жизненного успеха (75%) по сравнению с остальными несовершеннолетними (65%): получение образования, выбор профессии, создание семьи. Это позволяет говорить о более выраженном наличии у первых по сравнению со вторыми активной жизненной позиции и стремления к самореализации.

Указанные результаты позволяют утверждать, что построение социально-педагогической деятельности в КЦСОН на основе применения технологии социально-педагогического проектирования является более результативным способом педагогического воздействия на несовершеннолетних в СОП.

Ещё одним результатом применения данной технологии стало увеличение числа лиц, получивших значительный практический опыт социально-педагогической деятельности в системе КЦСОН и, таким образом, повысивших уровень своих профессиональных и универсальных компетенций. Полученные навыки вкупе с качественной теоретической подготовкой позволяют рассматривать студентов-волонтеров в качестве кадрового ресурса КЦСОН.

Указанные результаты на *послепроектном этапе* были представлены руководству БУ «КЦСОН «Любава». После их обсуждения было принято решение о продолжении осуществления социально-педагогической деятельности с несовершеннолетним в СОП на основе технологии социально-педагогического проектирования и продолжении сотрудничества в этих целях с Омским государственным педагогическим университетом.

Научная новизна обосновывается рядом факторов. Оценивая итоги внедрения технологии социально-педагогического проектирования в социально-педагогическую деятельность КЦСОН уместно отметить следующее. Применение социально-педагогических технологий в социально-педагогической деятельности КЦСОН является необходимой составляющей работы по социализации несовершеннолетних в СОП. Реализация этих технологий предполагает вовлечение в этот процесс социальных партнеров, участие которых способствует значительному нивелированию трудностей кадрового, организационно-методического и материально-технического порядка. Практический характер предлагаемых социально-педагогических проектов позволяет оказывать активное педагогическое воздействие на их участников – несовершеннолетних в СОП. Результатом этого воздействия является сокращение числа правонарушений, ориентированность на достижение жизненного успеха и получение профессионального образования, понимание важности ведения здорового образа жизни. В целом проведенное нами исследование показало возможность использования данного опыта в условиях других КЦСОН при проведении качественной и всесторонней предварительной подготовки.

Организация социально-педагогической деятельности в КЦСОН на основе технологии социально-педагогического проектирования, определение условий

реализации этой технологии, которые будут способствовать социализации несовершеннолетних в СОП, составляют научную новизну данного исследования.

Теоретическую значимость исследования определяют сегменты и содержательное наполнение этапов реализации технологии социально-педагогического проектирования в КЦСОН, в то время как практическую – предложенные для реализации социально-педагогические проекты, направленные на социализацию несовершеннолетних в СОП.

Таким образом, можно сделать вывод, что социально-педагогическая деятельность в КЦСОН является необходимой частью социальной работы с несовершеннолетними в СОП. С другой стороны, данная составляющая социальной работы находится лишь на второстепенных, факультативных ролях в общей структуре социальной работы в КЦСОН. Во многом именно поэтому социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними в СОП не имеет системного строения.

Вместе с тем обзор научных источников показал, что если вопросу применения социальных технологий в учреждениях социального обслуживания населения сегодня уделяется большое внимание, то проблема осуществления социально-педагогической деятельности на технологической основе освещается крайне слабо. Тем не менее, проведенное нами исследования показало, что применение социально-педагогических технологий в деятельности с несовершеннолетними в СОП вполне реалистично.

Результаты данного исследования носят многоплановый характер. Во-первых, они наглядно демонстрируют результативность применения технологии социально-педагогического проектирования в социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в СОП. Во-вторых, доказывают, что построение социально-педагогической деятельности в КЦСОН на основе технологии позволяет решить широкий круг проблем кадрового, организационного и методического порядка. В-третьих, такая организация социально-педагогической деятельности в КЦСОН в определенной степени позволяет оптимизировать работу специалистов ОБПСН КЦСОН.

Всё это в конечном итоге говорит о том, что осуществление социально-педагогической деятельности в КЦСОН на основе технологии социально-педагогического проектирования не только позволяет сделать данную деятельность более результативной, но и делает технологию социально-педагогического проектирования инновационным инструментом в работе по преодолению проблем социализации несовершеннолетних в СОП.

Библиографический список

1. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Федеральный закон Российской Федерации от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ: редакция от 26.07.2019. *Собрание законодательства Российской Федерации*. Москва, 1999; № 26, ст. 3177.
2. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. Москва, 2013, N 52, ст. 7007.
3. Новохатская А.С., Жданова И.В. Опыт реализации технологий социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями в КЦСОН Калининского района города Новосибирска. *Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности:* материалы VI Международной научно-практической конференции. Махачкала: ДагНЦ РАН, 2020: 42 – 45.
4. Вагапова Д.А., Испулова С.Н. Применение кейсов в социальной работе с семьями различных типов. *Социальная политика и социальное партнерство*. 2021; № 1: 63 – 74.
5. Мартюхина А.Г., Касьянова Н.Н. Организация социально-реабилитационного сопровождения детей, пострадавших от жестокого обращения в семье, на базе кризисного центра «Орловский». *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Орел: ОГУ, 2020: 248 – 252.
6. Суворова Е.В., Фурляева Т.В. Социально-педагогическая поддержка семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации: региональный опыт. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2018; № 10: 41 – 45.
7. Бастрыкина Н.А., Кулабухова Л.Н., Крамская С.Э. Социальное проектирование как инновационная технология в работе с детьми-инвалидами. *Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: проблемы детей и молодежи в контексте социально-гуманитарных исследований:* сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной Десятилетию детства в России. Белгород: Эпицентр, 2019: 33 – 35.
8. Морозова Е.А., Козлова О.В. Социальная реабилитация неблагополучных семей учреждениями социального обслуживания (теоретический обзор). *Перспективы развития социальной работы и социальной педагогики в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов:* сборник научных трудов преподавателей и студентов. Киров: МЦ ИТО, 2019; Т. 4: 82 – 88.
9. Кузьмина Н.Е. Профессиональная служба как системно-содержательный компонент и организационная технология управления в учреждениях социального обслуживания. *Отечественный журнал социальной работы*. 2020; № 3 (82): 127 – 133.
10. Логунова О.В. Социальное партнерство в практике социального обслуживания граждан. *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2019; № 31: 11.
11. Лобченко Л.Н., Васильева В.Н. Деятельность региональных органов власти и учреждений по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: нормативно-правовой аспект. *Актуальные проблемы юридической деятельности в органах государственной и муниципальной власти:* сборник материалов регионального научно-исследовательского семинара. Мурманск: МАГУ, 2020: 126 – 145.
12. Никитина А.П., Чичулин А.В. Специфика деятельности «Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних» в Тарском районе Омской области. *Сборник материалов региональной научно-практической конференции «Наука и образование: проблемы и перспективы – 2017»*. Тара: Амфора, 2017: 145 – 148.
13. Отделкина Т.Н. Организация практики как одно из основных направлений деятельности межкафедральной учебно-исследовательской лаборатории по социальной работе. *Отечественный журнал социальной работы*. 2017; № 1 (68): 141 – 147.
14. Савинов Л.И., Лазарева З.Н. *Педагогическая подготовка студентов магистратуры по направлению «Социальная работа»:* учебно-методическое пособие. Саранск: ИП Афанасьев, 2017.
15. Торохтий В.С. *Актуальные проблемы современной социальной педагогики: избранные статьи*. Москва: МГППУ, 2011.

References

1. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 1999 g. № 120-FZ: redakciya ot 26.07.2019. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. Moskva, 1999; № 26, st. 3177.
2. Ob osnovah social'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 28 dekabrya 2013 g. № 442-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2013, N 52, st. 7007.
3. Novohatskaya A.S., Zhdanova I.V. Opyt realizacii tehnologij social'noj raboty s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami v KCSON Kalininskogo rajona goroda Novosibirska. *Tehnologii social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala: DagNC RAN, 2020: 42 – 45.
4. Vagapova D.A., Ispulova S.N. Primenenie kejsov v social'noj rabote s sem'yami razlichnyh tipov. *Social'naya politika i social'noe partnerstvo*. 2021; № 1: 63 – 74.
5. Martyuhina A.G., Kas'yanova N.N. Organizaciya social'no-reabilitacionnogo soprovozhdeniya detej, postradavshih ot zhestokogo obrascheniya v sem'e, na baze krizisnogo centra «Orlovskij». *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: problemy, perspektivy, tehnologii:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: OGU, 2020: 248 – 252.
6. Suvorova E.V., Furlyaeva T.V. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka sem'i, nahodyaschejsya v trudnoj zhiznennoj situacii: regional'nyj opyt. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2018; № 10: 41 – 45.
7. Bastrykina N.A., Kulabuhova L.N., Kramskaya S.`E. Social'noe proektirovanie kak innovacionnaya tehnologiya v rabote s det'mi-invalidami. *Social'naya rabota v sovremennom mire: vzaimodejstvie nauki, obrazovaniya i praktiki: problemy detej i molodezhi v kontekste social'no-gumanitarnyh issledovanij:* sbornik nauchnyh statej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Desyatiletiyu detstva v Rossii. Belgorod: `Epicentr, 2019: 33 – 35.
8. Morozova E.A., Kozlova O.V. Social'naya reabilitaciya neblagopoluchnyh semej uchrezhdeniyami social'nogo obsluzhivaniya (teoreticheskij obzor). *Perspektivy razvitiya social'noj raboty i social'noj pedagogiki v Smolenskom regione s pozicii buduschih specialistov:* sbornik nauchnyh trudov prepodavatelej i studentov. Kirov: MC ITO, 2019; T. 4: 82 – 88.
9. Kuz'mina N.E. Professional'naya sluzhba kak sistemno-soderzhatel'nyj komponent i organizacionnaya tehnologiya upravleniya v uchrezhdeniyah social'nogo obsluzhivaniya. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2020; № 3 (82): 127 – 133.
10. Logunova O.V. Social'noe partnerstvo v praktike social'nogo obsluzhivaniya grazhdan. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkrytoj akademii*. 2019; № 31: 11.
11. Lobchenko L.N., Vasil'eva V.N. Deyatel'nost' regional'nyh organov vlasti i uchrezhdenij po profilaktike beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih: normativno-pravovoj aspekt. *Aktual'nye problemy yuridicheskoj deyatel'nosti v organah gosudarstvennoj i municipal'noj vlasti:* sbornik materialov regional'nogo nauchno-issledovatel'skogo seminara. Murmansk: MAGU, 2020: 126 – 145.
12. Nikitina A.P., Chichulin A.V. Specifika deyatel'nosti «Social'no-reabilitacionnogo centra dlya nesovershennoletnih» v Tarskom rajone Omskoj oblasti. *Sbornik materialov regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka i obrazovanie: problemy i perspektivy – 2017»*. Tara: Amfora, 2017: 145 – 148.
13. Otdelkina T.N. Organizaciya praktiki kak odno iz osnovnyh napravlenij deyatel'nosti mezhkafedral'noj uchebno-issledovatel'skoj laboratorii po social'noj rabote. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2017; № 1 (68): 141 – 147.
14. Savinov L.I., Lazareva Z.N. *Pedagogicheskaya podgotovka studentov magistratury po napravleniyu «Social'naya rabota»:* uchebno-metodicheskoe posobie. Saransk: IP Afanas'ev, 2017.
15. Torohtij V.S. *Aktual'nye problemy sovremennoj social'noj pedagogiki: izbrannye stat'i*. Moskva: MGPPU, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.12.21

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-9-11

Borodina V.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Baltic Humanitarian Institute (St. Petersburg, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*

THE ROLE OF ONLINE GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CYBERBULLING. The article examines the current problem of cyberbullying in modern society. The work explores various ways of demonstration of this phenomenon: flaming, harassment, outing and trickery, exclusion, impersonation, cyber-stalking, sexting. The widespread use of online games in modern society creates not only opportunities for positive social interaction, establishing new contacts, developing friendly relations, but also represents an environment in which participants can demonstrate negative / aggressive behavior during the game. It is shown that online games provide new opportunities to manifest aggression in the virtual space. It is concluded that online multiplayer games act as a risk factor in the occurrence of a cyberbullying situation.

Key words: **cyberbullying, computer games, multiplayer online games, aggression, online bullying, stalker, victim.**

В.Н. Бородина, *канд. психол. наук, доц., Балтийский гуманитарный институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*

РОЛЬ ОНЛАЙН-ИГР В ВОЗНИКНОВЕНИИ КИБЕРБУЛЛИНГА

В статье рассматривается актуальная на сегодня проблема кибербуллинга в современном обществе. В работе исследуются разнообразные способы проявления данного феномена: флейминг, харассмент, раскрытие секретов и мошенничество, исключение из сообществ, выдача себя за другого, киберпреследование, секстинг. Широкое распространение онлайн-игр в современном обществе создает не только возможности для позитивного социального взаимодействия, установления новых контактов, развития дружеских отношений, но и представляют собой среду, в которой участники во время игры могут демонстрировать негативное/агрессивное поведение. Показано, что онлайн-игры предоставляют новые возможности для проявления агрессии в виртуальном пространстве. Сделан вывод о том, что многопользовательские онлайн-игры выступают в качестве фактора риска в возникновении ситуации кибербуллинга.

Ключевые слова: **кибербуллинг, компьютерные игры, многопользовательские онлайн-игры, агрессия, травля в сети, преследователь, жертва.**

В современном обществе проблема кибербуллинга является одной из самых острых и актуальных. В настоящее время широкое распространение кибербуллинга вызывает обеспокоенность во всем мире, поскольку данный феномен связан с множеством негативных последствий как для отдельного учащегося, так и для образовательной организации [1]. Исследователи указывают на связь между травлей в сети и беспокойством, депрессией, снижением самооценки, злоупотреблением психоактивными веществами, семейными проблемами, снижением успеваемости в школе, прогулами, различными видами преступного поведения, суицидальными намерениями и т.д. (J. Anderson, M. Breshnahan, C. Musatics, S. Hinduja, J.W. Patchin и др.). Таким образом, развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало появлению среди детей, подростков, а также взрослых, пользующихся Интернетом, такого негативного явления, как кибербуллинг, что и определяет актуальность темы данного исследования.

Учитывая вышесказанное, целью исследования стало выявление роли онлайн-игр в возникновении кибербуллинга.

Задачи данной статьи: в процессе теоретического анализа изучить проблему кибербуллинга, рассмотреть онлайн-игры как новую среду для проявления агрессии, а также раскрыть роль онлайн-игр в возникновении данного феномена.

В последние годы появились работы, посвященные изучению проблемы кибербуллинга, как зарубежных (М. Гарайгордобиль, Р.М. Ковальски, С.П. Лимбер, Д. Олвеус, Д. Пэтчин, С. Хиндуя и др.), так и отечественных авторов (А.А. Бочавер, Е.Н. Волкова, Г.У. Солдатова, К.Д. Хломов, Н.Ю. Федунина и др.). Учеными проведено немало исследований по выявлению влияния компьютерных игр на человека, как позитивного (Н.Н. Королева, Н.В. Чудова, Н.А. Шапкин, К. Янг и др.), так и негативного, например, возникновение компьютерной игровой аддикции (А.В. Гордеева, М.Д. Гриффитс, Н.И. Калин, Е.Е. Малкова, Ю.М. Мураткина, S. Stieger, Ch. Burger и др.). Имеются работы по разработке классификации компьютерных игр (А.А. Аветисова, А.Е. Войскунский, А.Г. Шмелев и др.), а также по изучению личностных и когнитивных особенностей геймеров (Н.В. Богачева, А.Е. Войскунский, Дж. Бек, М. Уэйд и др.), гендерных различий (О.В. Митина, J. Bohnsack, C.A. Bowers, J. Feng, I. Spence, J. Pratt, K. Procc, и др.) и т.д. Однако научная новизна данного исследования заключается в выявлении связи кибербуллинга и многопользовательских онлайн-игр.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении онлайн-игр как фактора риска в возникновении ситуации кибербуллинга.

Практическая значимость исследования заключается в возможности обращения педагогов образовательных организаций к представленным результатам данного исследования в целях разработки конкретных программ по профилактике и противодействию распространения кибербуллина, что будет способствовать безопасному использованию информационных технологий и выработке наиболее конструктивного поведения, направленного на снижение переживания стресса и разрешение ситуаций, связанных с онлайн-травлей.

Нами были использованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме кибербуллинга и онлайн-игр, изучение педагогического опыта.

Кибербуллинг представляет собой предумышленное, постоянное (неоднократное) агрессивное поведение с использованием различных современных технических электронных средств в социальных сетях против человека, который не может этому воспрепятствовать [2]. J.W. Patchin, S. Hinduja выделяют такие признаки кибербуллинга, как намеренное издевательство; вредное воздействие (цель – запугать); постоянное повторение (травля может продолжаться 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, подключается много людей, которые передают информацию, фотографии); использование интернета, технических устройств [там же].

Проблема выявления кибербуллинга усугубляется тем фактом, что данный феномен может принимать самые разные формы и происходить в самых разных местах. N.E. Willard выделяет следующие виды интернет-травли: пылающий или воспламеняющий (от англ. «flaming») – быстрый эмоциональный обмен репликами, напоминающий «бой»; домогательства (от англ. «harassment») – повторяющиеся оскорбительные сообщения; раскрытие секретов и мошенничество (от англ. «outing»/»trickery») – запрашивают персональную (как правило, конфиденциальную) информацию у человека, затем распространяют ее без согласия этого человека; исключение (от англ. «exclusion»), например, из сообществ, из списка друзей; выдача себя за другого (от англ. «impersonation») – когда агрессор выступает от имени жертвы и передает другим негативную информацию, киберпреследование (от англ. «cyberstalking») – преследование другого человека путем отправки повторяющихся сообщений с угрозами и секстинг (от англ. «sex» – секс и «text» – текст) – распространение интимных фотографий другого человека без его согласия [3].

По данным проведенного исследования [4], 42% подростков сообщают, что их называли оскорбительными именами в сети или по мобильному телефону; 32% респондентов заявили, что неизвестный распространял ложные слухи о них в Интернете. 21% респондентов из выборки исследования рассказали о том, что кто-то постоянно спрашивал, где они, с кем они, что они делают. 16% подростков признались, что были объектом физических угроз в Интернете.

В целом необходимо подчеркнуть, что данные формы травли в онлайн-пространстве способствуют быстрому распространению персональной (секретной), постыдной, а зачастую – и вымышленной информации, вызывая сильнейшие эмоциональные переживания жертвы и разрушая ее социальные связи с другими людьми. Следовательно, проблема кибербуллинга имеет широкое распространение в современном обществе, имея негативные последствия для детей, подростков, а также взрослых, пользующихся Интернетом.

В ситуации кибербуллинга используются различные способы транслирования информации и информационного обмена: текстовые сообщения, электронная почта, мгновенные сообщения, веб-страницы, чаты, сайты социальных сетей, фотографии, видеоматериалы и онлайн-игры.

Онлайн-игры очень востребованы в современном обществе и представляют собой одну из распространенных форм проведения досуга, опосредованную компьютером и Интернетом. С одной стороны, онлайн-игры способствуют процессу социализации личности, приобретению навыков социального взаимодействия. Игры в таком формате позволяют общаться в кругу друзей, знакомых, дают возможность создать группу с одинаковыми интересами, взаимодействовать в виртуальной среде игры, делиться эмоциями от игры. Необходимо отметить, что онлайн-игры отличаются от офлайн-игр большой продолжительностью и возможностью постоянного обновления, тем самым привлекая игроков новыми идеями, дополнениями и т.д. Таким образом, многие онлайн-игры дают возможность реальным игрокам взаимодействовать в многопользовательском режиме, достаточно появиться собеседнику/игроку онлайн и можно сразу же начинать общение/игру.

С другой стороны, дети, подростки, а также взрослые, выступая в качестве активных компьютерных игроков (геймеров), готовы часами проводить время в игре, вызывая беспокойство родителей, педагогов, работодателей и т.д. В настоящее время зависимость от компьютерных игр, в т.ч. видеоигр, получила официальный статус заболевания в Международной классификации болезней

(МКБ-11), вступившей в силу с 1 января 2022 года. При этом эксперты Всемирной организации здравоохранения подчеркивают, что для диагностики данного заболевания у человека в течение целого года должны проявляться признаки игрового расстройства, оказывающие негативное влияния на сферы жизни: семейной, профессиональной, образовательной и т.д.

В современном мире все компьютерные игры можно условно разделить по жанрам: замысел сюжета, специфика выполняемых задач и действий, которые необходимо выполнить участнику игры. На сегодняшний день выделяются такие наиболее популярные жанры, как:

- «экшн» (от англ. «action» – действие) – жанр игры со стремительно разворачивающимся сюжетом, активными действиями участника, как правило, с использованием оружия. В игре данного типа успех игрока в большей степени зависит от скорости его реакции и способности быстро принимать решения в стремительно меняющихся условиях;
- «шутер» (от англ. «shooter» – стрелок, стрелялка) – жанр компьютерных игр, в которых игрок должен уничтожить как можно больше врагов при помощи оружия (преимущественно огнестрельного);
- «файтинг» (от англ. «fighting» – бой, сражение, битва) – основу игры составляет участие нескольких игроков в групповом рукопашном бою. Целью игры «избей их всех», как разновидности файтинга, является противодействие игрока большому количеству врагов одновременно;
- «аркада» (от англ. «arcade» – пассаж) – в игре данного типа игровой процесс весьма примитивен, существует развитая система вознаграждений, игроки должны молниеносно реагировать на происходящие события. Здесь используются все виды оружия, доступные в игре;
- «стелс-экшен» (от англ. «stealth» – невидимый, незаметный, скрытный) – в данном типе игры участник должен уклоняться от контакта с неприятелем. Элементы данного жанра могут встречаться в других видах игр;
- «симуляторы и менеджеры» (от англ. «simulation» – моделирование, имитация) – игры, имитирующие различные области из реальной жизни, например, управление техническими средства, имитация деятельности менеджера и т.д.;
- «ролевая игра» (от англ. «role play games», RPG) – игра с развернутым сюжетом и диалогами, в которой игрок играет роль того или иного персонажа. Участникам необходимо совершенствовать умения, навыки в ходе игрового процесса, решая различные задачи, а также уничтожая других персонажей и врагов;
- «квест» (от англ. «quest» – поиск) – жанр компьютерных игр, где в процессе разворачивания сюжета игроку необходимо решить головоломки и задачи, требующие умственных усилий;
- «стратегия» – игры, требующие разработки как общего недетализированного плана, так и конкретных шагов для достижения определенной цели. Участники могут совершать действия как одновременно, так и по очереди, в зависимости от условий игры;
- «традиционные игры» – виртуальная транспозиция реальных игр, таких как шахматы, шашки или карты.

Исходя из данной классификации, следует обратить внимание на то, что большинство компьютерных игр содержат сцены жестокости и насилия, зачастую с применением различных видов оружия, а уничтожение противника является неизбежностью, чтобы добиться успеха в игре. Необходимо отметить, что данная классификация не лишена недостатков, поскольку с развитием информационных технологий создаются новые компьютерные игры комбинированного типа, т.е. сочетающие различные элементы жанров, и отнесение к какому-то виду жанра представляется затруднительным. Классификация компьютерных игр по жанру не является психологической, поскольку не позволяет с максимальной точностью описать, объяснить, прогнозировать психические явления в рамках отдельного жанра.

В современных исследованиях, посвященных изучению компьютерных игр, большое внимание уделяется не только проблеме классификаций, специфике психических функций, видов деятельности, включенных в игровой процесс, но и изучается влияние игр на когнитивную, эмоциональную сферы и поведение человека.

При изучении влияния онлайн-игр с использованием насилия на развитие агрессивного поведения у геймеров мнения ученых разделились. Так, например, одни исследователи считают, что онлайн-игры, содержащие контент жестокости, стимулируют проявление агрессивного поведения у участников игр (L.T. Lam, Z. Cheng, X. Liu и др.). Некоторые авторы считают, что игровая конкуренция с большей вероятностью может привести к более агрессивному поведению, чем демонстрация сцен насилия в игре (P.C. Adachi, T. Willoughby и др.). Ученые обращают внимание на последствия многократного использования видеоигр (в течение длительного времени: месяцев, лет) с применением насилия: формирование агрессивных убеждений, отношений, агрессивных схем восприятия, инициирование агрессивных сценариев, снижение чувствительности к агрессии, что в конечном счете приводит к высокому уровню агрессивности личности и реализации агрессивного поведения как внутри, так и вне игрового контекста (C.A. Anderson, N. Ihori, B.J. Bushman и др.). Другие исследователи утверждают, что компьютерная игра может повысить уровень агрессивности ее участника лишь при определенных условиях: жизненной ситуации, свойств характера, эмоционального состояния и т.д. Помимо факторов, способствующих возникновению агрессии, существуют причины, препятствующие ее проявлению: страх мести, негативные эмоциональные реакции на насилие, моральные убеждения против насилия в обществе и т.д. (C.A. Anderson, A. Bandura, C. Barbaranelli, L.R. Huesmann, G.V. Caprara и др.).

Несмотря на большое количество публикаций, посвященных проблемам кибербуллинга, онлайн-играм как разновидности компьютерных игр, существует мало исследований, изучающих связь данных явлений.

Широкое распространение онлайн-игр в современном обществе создает не только возможности для позитивного социального взаимодействия, создания групп, которые могут существовать и вне конкретной игры, продолжая участвовать вместе в других играх, а также общаться вне игры. Онлайн-игры представляют собой место для установления новых контактов, развития дружеских отношений. Однако во время игры участники могут демонстрировать и негативное/агрессивное поведение, что нередко приводит к возникновению ситуации кибербуллинга.

Так, например, исследование, проведенное N. Tippett, K. Kwak с участием 193 корейских детей, показало, что онлайн-игры стали заметной областью, где дети подвергались преследованию. 43% участников признались, что испытывали на себе травлю в сети за последние два месяца, а 30% сталкивались с этим регулярно, раз в неделю. Треть участников ситуации кибербуллинга выступали в роли преследователей чаще чем два–три раза в месяц. 12% от числа свидетелей отметили, что травля в онлайн-играх происходят несколько раз в неделю. Кроме того, исследователи выделили формы издевательств, которые наиболее часто использовались в онлайн-играх: «обзывательства» (44%), насилие над своим аватаром (16%), угрозы (12%), распространение слухов (4%) и социальная изоляция (2%). Мальчики (по сравнению с девочками) чаще становились жертвами агрессоров в онлайн-играх [5].

M. Fryling, J. Cotler и др. было проведено исследование кибербуллинга в многопользовательских онлайн-игровых средах с помощью опроса 1025 подростков и взрослых (возрастной диапазон 12–70 лет). Участники (около 62% женщин и 38% мужчин) были набраны с форума онлайн-игр. Результаты показали, что более половины участников покинули игру из-за ситуаций, связанных с травлей в сети. Почти 65% участников сочли кибербуллинг серьезной проблемой в мире онлайн-игр. Что касается распространенности данного явления в онлайн-игровой среде, то почти восемьдесят процентов участников были жертвами, каждый третий был агрессором, и более 90% участвовали в ситуации кибербуллинга в качестве свидетелей. Исследователями было показано, что как жертвы, так и преследователи подвергались негативному воздействию агрессивного поведения, что приводило к снижению социального взаимодействия и самооценки. Однако по сравнению с группой агрессоров, как социальное взаимодействие, так и самооценка значительно снизились для группы жертв [6].

Данные исследования подтверждают, что кибербуллинг в игровой среде онлайн является обычным явлением. Онлайн-игры представляют собой сложный мир не только виртуальный, но мир реального взаимодействия игроков, которые сотрудничают, конкурируют для достижения игровых целей. В игровом контексте участник имеет свой статус, который определяется набранными очками за уничтожение врагов, за выполнение определенных заданий и т.д. Более высокий статус свидетельствует о том, что у игрока есть опыт, способности, позволяющие добиться успеха в игре. Такие игроки рассматриваются как ценные партнеры и достойные противники. Считается, что более высокий статус игрока поддерживает агрессивное поведение в группе (D.L. Espelage и др.) и может быть связан с ситуацией кибербуллинга в онлайн-игровой среде. Необходимо отметить, что о кибербуллинге идет речь в том случае, когда воздействие происходит неоднократно с намерением причинить вред жертве, и имеется дисбаланс власти. Дисбаланс власти связан не только со статусом, но и анонимностью игрока. Полная или частичная анонимность виртуального пространства игры снимает/снижает ответственность игрока-агрессора и придает ему ощущение силы. Если же в онлайн-играх участвует одна и та же группа игроков, то кибербуллинг, скорее всего, будет напоминать ситуацию травли «лицом к лицу». Следует обратить внимание еще и на то, что в ситуацию кибербуллинга вовлечено большое количество людей (помимо преследователя и жертвы есть также много свидетелей), и данные могут быть легко сохранены и быстро распространены. Один случай данного явления может соответствовать критерию повторяемости.

Исследование, проведенное C.J. Dittrick, T.N. Beran и др. в Канаде среди детей в возрасте от 10 до 17 лет, показало, что подростки, которые вовлечены в ситуации буллинга и кибербуллинга, как правило, предпочитают игры более «взрослого» содержания, т.е. не предназначенные для данной возрастной категории, которые характеризуются высоким уровнем насилия, нецензурными выражениями и другим нежелательным контентом. Причем чем выше рейтинг игры по уровню «зрелости/взрослости», тем более привлекательна она для детей по типу эффекта «запретного плода» [7].

Еще одно исследование, проведенное Lawrence T. Lam, ZaoHuo Cheng и XinMin Liu на Северо-востоке Китая среди учащихся в возрасте 13–18 лет, показало, что дети, предпочитающие жестокие видеоигры, с большей вероятностью будут вовлечены в ситуации кибербуллинга как агрессоры или в качестве жертв [8].

Таким образом, следует отметить, что педагоги, родители должны быть осведомлены о возможных вредных последствиях воздействия он-

лайн-игр с содержанием насилия, нецензурной брани и другого нежелательного контента на становление и развитие личности ребенка. Родители, а также лица, их замещающие, должны с особой ответственностью относиться к выбору онлайн-игр для своих детей. Большое значение имеет реакция родителей на сцены насилия в онлайн-игровой среде. Активное поощрение агрессивного поведения ребенка, скорее всего, будет способствовать усугублению насилия в реальном социальном взаимодействии его с другими людьми.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема кибербуллинга имеет широкое распространение в современном обществе, вызывая негативные последствия у детей, подростков, а также взрослых, пользующихся Интернетом.

2. Развитие информационных технологий привело к более широкому использованию компьютерных игр и, в частности, онлайн-игр, которые предоставляют молодежи новые возможности для проявления агрессии.

3. Многопользовательские онлайн-игры могут представлять собой среду, способствующую проявлению агрессии у участников игры и, как следствие, возникновению кибербуллинга.

В качестве дальнейшего направления исследований в данной области может стать получение эмпирических знаний, позволяющих понять причинно-следственную связь между онлайн-играми и ситуацией кибербуллинга: предпочитают ли подростки – участники кибербуллинга онлайн-игры с содержанием насилия или, наоборот, геймеры, выбирающие игры с контентом жестокости, будут демонстрировать агрессивное поведение в ситуациях травли онлайн и/или офлайн.

Библиографический список

1. Бородина В.Н., Петимко А.И. Кибербуллинг среди подростков в образовательной среде как предмет исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 154 – 157.
2. Hinduja S., Patchin J.W. Cyberbullying fact sheet: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. 2018. Available at: https//cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response- 2018
3. Willard N.E. *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, III: Research Press. 2007.
4. Pew Research Center *A Majority of Teens Have Experienced Some Form of Cyberbullying.* 2018. Available at: https://www.pewinternet.org/2018/09/27/a-majority-of-teens-have-experienced-some-form-of-cyberbullying
5. Tippett N., Kwak K. Cyberbullying in South Korea. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives.* Wiley-Blackwell, London. 2012: 202 – 219.
6. Fryling M., Cotler J., Rivituso J., Mathews L., Pratico S. Cyberbullying or normal game play? Impact of age, gender, and experience on cyberbullying in multiplayer online gaming environments: Perceptions from one gaming forum. *Journal of Information Systems Applied Research (JISAR).* 2015; № 8 (1): 4 – 18. Available at: https//jisar.org/2015-8/
7. Dittrick C.J., Beran T.N., Mishna F., Hetherington R., Shariff S. Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence*. 2013; № 12: 297 – 318.
8. Lam L.T., Cheng Z., Liu X. Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013; № 16: 159 – 165.

References

1. Borodina V.N., Petimko A.I. Kiberbulling sredi podrostkov v obrazovatel'noj srede kak predmet issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 154 – 157.
2. Hinduja S., Patchin J.W. Cyberbullying fact sheet: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. 2018. Available at: https//cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response- 2018
3. Willard N.E. *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, III: Research Press. 2007.
4. Pew Research Center *A Majority of Teens Have Experienced Some Form of Cyberbullying.* 2018. Available at: https://www.pewinternet.org/2018/09/27/a-majority-of-teens-have-experienced-some-form-of-cyberbullying
5. Tippett N., Kwak K. Cyberbullying in South Korea. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives.* Wiley-Blackwell, London. 2012: 202 – 219.
6. Fryling M., Cotler J., Rivituso J., Mathews L., Pratico S. Cyberbullying or normal game play? Impact of age, gender, and experience on cyberbullying in multiplayer online gaming environments: Perceptions from one gaming forum. *Journal of Information Systems Applied Research (JISAR).* 2015; № 8 (1): 4 – 18. Available at: https//jisar.org/2015-8/
7. Dittrick C.J., Beran T.N., Mishna F., Hetherington R., Shariff S. Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence*. 2013; № 12: 297 – 318.
8. Lam L.T., Cheng Z., Liu X. Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013; № 16: 159 – 165.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-11-13

***Vilisov D.V.,** teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: Denis.vilisov85@mail.ru*

INDICATORS OF SUCCESS OF CADETS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE DISCIPLINE "TRUCK TRAINING"). The article touches on the topic of success indicators of cadets of a military university by the example of studying the discipline "Truck Training". Approaches to the term "success" are considered and analyzed. The author's own draft definition of success is given. Characteristic mistakes of cadets made in the process of passing the theoretical stage of the qualification exam for the right to drive a vehicle of category C in the subdivision of the State Road Safety Inspectorate are considered. To improve the success rates of cadets in solving situational problems, a method of searching for information on the questions posed by examination tickets is proposed. The issues of organizing practical classes of driving automotive equipment, which consolidate the theoretical issues of the basics of safety and traffic rules in practice, are considered.

Key words: **cadet, driver, car, situational task, qualification exam, success.**

***Д.В. Вилисов**, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: Denis.vilisov85@mail.ru*

ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕШНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМОБИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА»)

В статье затрагивается тема показателей успешности курсантов военного вуза на примере изучения дисциплины «Автомобильная подготовка». Рассмотрены и проанализированы подходы к определению термина «успешность». Дано собственное рабочее его определение. Рассмотрены характерные ошибки курсантов, допускаемые в процессе сдачи теоретического этапа квалификационного экзамена на право управления транспортным средством категории «С» в подразделении Государственной инспекции безопасности дорожного движения. Для улучшения показателей успешности курсантов при решении ситуационных задач предложена методика поиска информации на поставленные вопросы экзаменационных билетов. Рассмотрены вопросы организации проведения практических занятий вождения автомобильной техники, которые закрепляют теоретические вопросы основ безопасности и Правил дорожного движения на практике.

Ключевые слова: **курсант, водитель, автомобиль, ситуационная задача, квалификационный экзамен, успешность.**

Сегодня, когда войска национальной гвардии Российской Федерации оснащены современным вооружением, военной и специальной техникой, немаловажным остаётся вопрос подготовки качественного специалиста, способного выполнить поставленные задачи не только в повседневной жизнедеятельности, но и служебно-боевые задачи, которые зачастую сопровождаются использованием автомобильной и бронетанковой техники.

Успешность выполнения поставленной задачи зависит не только от правильных, точных, разумных команд командира подразделения (вчерашнего вы-

пускника военного института), но и его личных знаний, навыков и умений, полученных в стенах родного альма-матер.

Актуальность нашего исследования обусловлена поиском способов и методов решения проблемы решения ситуационных задач курсантами военного института в процессе изучения дисциплины «Автомобильная подготовка».

Целью исследования является анализ педагогической литературы и определение подходов к понятию «успешность», выявление показателей успешности курсантов военного вуза в решении ситуационных задач на примере изучения дисциплины автомобильная подготовка.

В процессе достижения поставленной цели нами решались следующие задачи: изучить и обобщить педагогическую литературу для определения и раскрытия понятия «успешность»; дать собственное рабочее определение понятия «успешность»; рассмотреть характерные ошибки курсантов, которые зачастую допускаются в решении ситуационных задач влияющих на показатели успешности. С целью увеличения показателей успешной сдачи теоретического экзамена в подразделении ГИБДД предложена методика решения ситуационных задач способом поиска информации; закрепление на практических занятиях теоретической части рабочей программы дисциплины, основ безопасности и Правил дорожного движения способом внезапной подачи вводной ситуационной задачи при движении на учебном автомобиле.

Раскрывая понятие «успешность», обратимся к «Толковому словарю русского языка», где «успешной называют какую-либо деятельность, которая имеет благоприятное течение и положительный результат», а «успешным называют человека, который получает ожидаемый положительный результат от какой-то деятельности» [1, с. 1447].

Говоря об успешности обучения, Д.Х. Муртич отмечает, что успешность «включает в себя прохождение по ступеням и уровням образования, овладение знаниями, умениями, навыками, развитие личностного потенциала…» [2, с. 187].

Разделяя мнение С.Н. Соцковой и С.Д. Козловой, согласимся с тем, что показателем успешного усвоения учебного материала является итоговая оценка, где делается акцент не на показателях среднего балла, которые, в свою очередь, могут быть случайными и не отражать истинной картины успеваемости, а на оценках, полученных за самостоятельные, контрольные работы или индивидуальные проекты [3].

В процессе изучения дисциплины «Автомобильная подготовка» курсант формирует систему знаний общего устройства и основ эксплуатации автомобильной техники, умение готовить автомобиль к использованию по предназначению, организацию практических работ по техническому обслуживанию и ремонту, овладевает навыками безопасного управления автомобилем в различных дорожных ситуациях, погодных условиях и внезапно возникающих ситуациях.

Дадим собственное рабочее определение успешности на примере изучения дисциплины «Автомобильная подготовка». Успешность обучения – это положительный результат, выраженный контрольной оценкой полученных знаний, навыков и умений в решении ситуационных задач, включающих в себя теоретические вопросы и практические действий при управлении автомобилем в различных дорожных ситуациях и погодных условиях.

Результатом успешного усвоения дисциплины является получение водительского удостоверения на право управления транспортным средством категории «С» по итогам сдачи квалификационного экзамена на третьем курсе в подразделении Государственной инспекции безопасности дорожного движения (далее – ГИБДД).

Квалификационный экзамен на право управления транспортным средством категории «С» включает в себя теоретический и практический экзамен. При сдаче теоретического экзамена кандидат в водители (курсант) должен правильно решить экзаменационный билет, который содержит в себе 20 вопросов. Вопросы экзаменационного билета воспроизводятся на экране автоматизированного рабочего места специальной аудитории, предназначенной для сдачи теоретического экзамена, и несут тестовый характер.

Показателем успешности курсантов в данном теоретическом экзамене является результат положительной оценки: «СДАЛ», когда курсант в отведённое ему время (20 минут) ответил правильно на ситуационные задачи экзаменационного билета.

Рассмотрим характерные ошибки [4], которые допускают курсанты при решении ситуационных задач, и какие факторы этому способствуют.

Стрессовое состояние – один из основных показателей, которые влияют на результат сдачи теоретического экзамена. Этому сопутствует новая для курсанта обстановка – специализированная аудитория подразделения ГИБДД, предназначенная для сдачи теоретического экзамена, оборудованная видеокамерами для записи процесса экзамена.

Невнимательность проявляется курсантом в ходе решения ситуационной задачи, где вопрос экзаменационного билета сопровождается иллюстрацией рисунка с изображением дорожной ситуации. В этом случае курсант невнимательно изучает иллюстрированный рисунок задачи и, как правило, пропускает важные детали задачи (жест подаваемый регулировщиком, сигналы светофора, дорожные знаки или нанесённую на проезжую часть дорожную разметку). Разберём вопрос, связанный с невнимательностью, более детально представив один из вопросов экзаменационного билета (рис. 1).



Рис. 1. Ситуационная задача экзаменационного билета

В данной ситуационной задаче одного из экзаменационных билетов изображён регулируемый перекрёсток, где очерёдность проезда через него регулируется стоящим в центре регулировщиком, а не сигналами светофора. Это момент зачастую не видит курсант при решении данного вопроса, что, собственно, и способствует уже заведомо неправильному ответу на вопрос: каким транспортным средствам разрешено продолжить движение? [5, с. 38].

Волнение – ещё один из факторов, который оказывает негативное влияние на курсанта при сдаче теоретического экзамена, что в последующем также способствует выбору неправильного варианта ответа, т.к. далеко не каждый курсант в данном случае может убрать его на второй план, перебороть его.

Спешка и излишняя самоуверенность – глупая и самая распространённая ошибка курсантов, допускаемая при решении вопросов экзаменационного билета. Это приводит к быстрому и необдуманному ответу. Вернёмся к рисунку ситуационной задачи, представленной выше, а именно – к поставленному вопросу: каким транспортным средствам разрешено продолжить движение? На данный вопрос автором учебного пособия [5, с. 38] представлено четыре варианта ответа: 1. Маломестному автобусу и легковому автомобилю; 2. Только автобусу; 3. Только легковому автомобилю; 4. Обоим транспортным средствам движение запрещено. Так где же здесь курсант проявляет спешку и излишнюю самоуверенность? Ответ прост. Мы неслучайно выделили часть варианта ответа подчёркиванием. Итак, поясним эту ситуацию. Перекресток, на котором изображена ситуационная задача, регулируемый, в данном случае его регулирование осуществляется регулировщиком, что отменяет сигналы светофора. Данный сигнал регулировщика разрешает движение обоим транспортным средствам. Курсанты не дочитывают вариант ответа до конца, поэтому выбор варианта ответа, представленного в задаче, осуществляют быстро и неверно.

Слабые знания Правил дорожного движения – самая основная проблема курсантов при сдаче теоретической части экзамена. Здесь идёт разделение, кто-то действительно знает и полностью понимает все без исключения вопросы экзаменационных билетов, кто-то попросту заучивает, а хуже всего, когда ответ на вопрос ситуационной задачи курсант ставит попросту наугад.

С целью увеличения показателей успешной сдачи теоретического экзамена в подразделении ГИБДД нами была применена методика решения ситуационных задач способом поиска информации. Он был использован по долгу службы предыдущей профессии в военной автомобильной инспекции, где одним из основных мероприятий была работа по укреплению дорожно-транспортной дисциплины среди личного состава и проведение дополнительных занятий с военными водителями по изучению основ и Правил дорожного движения.

Метод поиска информации достаточно прост. При проведении плановых занятий и консультаций перед практическими занятиями по дисциплине «Автомобильная подготовка» курсантам второго и третьего курса было предложено решать ситуационные задачи с использованием Правил дорожного движения. В случае, когда вопрос экзаменационного билета вызывал затруднение в выборе правильного ответа, курсант осуществлял поиск этой информации непосредственно в источнике, по которому собственно и построены эти экзаменационные билеты.

В решении ситуационных задач все методы и способы хороши: помощь преподавателя и дискуссия с товарищем, наполненные информацией, и развешанные по стенам аудитории плакаты по основам безопасности дорожного движения и Правилам дорожного движения. Но мы не просто так выделили способ поиска информации. Ведь открыв источник, которым в данном случае выступают Правила дорожного движения, курсант осуществляет самостоятельный поиск нужного раздела, пункта Правил, нужного определения, названия дорожного знака или дорожной разметки без помощи преподавателя или комментария к Правилам дорожного движения.

Поиск правильного ответа на поставленный вопрос задачи самостоятельно, разбор дорожной ситуации, в то же время и повторение уже пройденного ранее материала служит успехом в решении ситуационных задач.

Успешно пройденный этап теоретической части экзамена в специализированной аудитории подразделения ГИБДД предоставляет курсанту допуск к практической части экзамена. Проверка навыков управления транспортным средством категории «С» и выполнении манёвров проходит на закрытых площадках, автодромах, территориях, имеющих твёрдое покрытие и ограниченных для движения иных транспортных средств и пешеходов или на участках дорог с малоинтенсивным движением.

Управление транспортным средством возлагает на водителя большую ответственность, неважно, за рулём какого автомобиля он сидит: легкового или грузового. Водитель обязан соблюдать Правила дорожного движения, быть предельно внимательным, умело и быстро принимать решения в сложившейся дорожной ситуации и дорожной обстановке. Уметь критически мыслить, правильно и быстро принимать решение в сложившейся ситуации, ведь дорога шуток не любит и ошибок не прощает.

Залогом успешной сдачи практического экзамена служит отношение самого курсанта к изучению дисциплины, начиная с занятий по изучению общего устройства и основ эксплуатации автомобильной техники, умение готовить автомобиль к использованию по предназначению, его обслуживание и организация ремонта.

Умелое руководство и организация проведения практического занятия преподавателем, инструктором практического вождения и оператором тренажёра позволяет в комплексе закрепить и выработать навыки, а также получить практический опыт в вождении грузового автомобиля.

При проведении практических занятий с использованием тренажёров отрабатываются посадка в автомобиль, действия органами управления, пуск двигателя, начало движения, переключение передач в восходящем и нисходящем порядке, остановка в заданном месте с применением различных способов торможения, выключение двигателя, умение получать и обрабатывать информацию с контрольно-измерительных приборов. Здесь действия курсанта контролирует оператор, подсказывает, поправляет и учит правильным приёмам.

Практическое вождение автомобиля на закрытой площадке и по учебному маршруту с целью приобретения навыков вождения автомобилем и выполнения манёвров происходит под руководством мастера производственного обучения (инструктора практического вождения) и преподавателя.

Содержание данного занятия направлено на изучение порядка действий водителя (курсанта) при движении в населенном пункте по маршрутам различной сложности; на привитие навыков по управлению автомобилем в условиях дорожного движения, на развитие способности соблюдать требования безопасности военной службы при эксплуатации военной автомобильной техники и неукоснительного соблюдения Правил дорожного движения.

Подкрепление теоретических вопросов основ безопасности и Правил дорожного движения на практике носит очень важный характер. Примером этому служит созданная инструктором вождения в процессе движения автомобиля по учебному маршруту практическая ситуация, которую необходимо решить: к примеру, прокол правого переднего колеса. Здесь инструктор проверяет, а курсант умело действует, применяя теоретические вопросы подготовки на практике. В этой вроде бы простой ситуации проверяются действия водителя (курсанта) в случае вынужденной остановки автомобиля из-за его технической неисправности, порядок применения аварийной сигнализации и правильного выставления (не менее 15 метров от автомобиля) знака аварийной остановки. Здесь уместно процитировать высказывание великого русского полководца Александра Васильевича Суворова: «Теория без практики мертва, практика без теории слепа».

Таким образом, показателями успешности курсантов при изучении дисциплины «Автомобильная подготовка» является выполненная рабочая программа дисциплины и успешная сдача квалификационного экзамена в подразделении ГИБДД на право управления транспортным средством категории «С», ключевым элементом которого также является комплексная работа курсанта, командира подразделения, профессорско-преподавательского состава, мастеров производственного обучения и подразделений технического обеспечения учебного процесса военного института.

Научная новизна исследования состоит в уточнении и определении собственного понятия «успешность», в предложенном методе решения ситуационных задач способом поиска информации и закреплении теоретических основ безопасности и Правил дорожного движения на практике с применением различных вводных.

Теоретическая и практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть применены при изучении дисциплины «Автомобильная подготовка» курсантами военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Толковый словарь русского языка: Около 7000 словарных статей: Свыше 35 000 значений: Более 70 000 иллюстративных примеров.* Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
2. Муртич Д.Х. Влияние различных факторов на успешность обучения студентов первого курса. *Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения:* материалы X Международной научно-практической конференции молодых учёных. 2015: 186 – 188.
3. Соцкова С.Н., Козлова С.Д. Психолого-педагогические аспекты успешности обучения (из опыта работы). *Вестник Тульского филиала финуниверситета.* 2019; № 1-1: 309 – 313.
4. Вилисов Д.В., Дахин А.Н. Актуальные проблемы освоения учебной дисциплины «автомобильная подготовка» курсантами 2-го курса при решении ситуационных задач в условиях образовательной среды вуза. *Педагогический профессионализм в современном образовании:* сборник научных трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021: 135 – 140.
5. Копусов-Долинин А.И. *Экзамен в ГИБДД:* учебно-методическое пособие. Предназначено для подготовки водителей категории «С», «D» и подкатегории «С1», «D1». Москва: Издательство ООО «Эксмо».

References

1. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 7000 slovarnyh statej: Svyshe 35 000 znachenij: Bolee 70 000 illyustrativnyh primerov*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
2. Murtich D.H. Vliyanie razlichnyh faktorov na uspeshnost' obucheniya studentov pervogo kursa. *Psihologiya XXI veka. Organizaciya deyatel'nosti psihologicheskoj sluzhby obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*: materialy H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. 2015: 186 – 188.
3. Sockova S.N., Kozlova S.D. Psihologo-pedagogicheskie aspekty uspeshnosti obucheniya (iz opyta raboty). *Vestnik Tul'skogo filiala finuniversiteta*. 2019; № 1-1: 309 – 313.
4. Vilisov D.V., Dahin A.N. Aktual'nye problemy osvoeniya uchebnoj discipliny «avtomobil'naya podgotovka» kursantami 2-go kursa pri reshenii situacionnyh zadach v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza. *Pedagogicheskij professionalizm v sovremennom obrazovanii:* sbornik nauchnyh trudov XIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021: 135 – 140.
5. Kopusov-Dolinin A.I. *`Ekzamen v GIBDD*: uchebno-metodicheskoe posobie. Prednaznacheno dlya podgotovki voditelej kategorii «S», «D» i podkategorii «S1», «D1». Moskva: Izdatel'stvo OOO «`Eksmo».

Статья поступила в редакцию 06.01.22

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-13-17

Gaiduk D.V., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gaiduk.dan@yandex.ru*
Zuev V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: agik.fk@mail.ru*
Smirnov A.A., *teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: agik.fk@mail.ru*
Fedulov B.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*
Shatkov D.V., *teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: agik.fk@mail.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INCLUSIVE EDUCATION. The article reveals a problem of improving the educational process in inclusive education. The concept of the educational process in modern conditions has been clarified. The adaptive capabilities of the educational process are revealed, which ensure the active inclusion of students with disabilities in the social environment of the educational organization. The psychological characteristics of students of this category are generalized. The necessity of interaction between the family and the educational organization on the issues of upbringing has been determined. Rehabilitation and correctional educational influences of the teaching staff are identified, which contribute to the elimination of psychological and physical difficulties of students in educational activities. The organization of productive communication processes of students with disabilities with peers and teachers is disclosed. The directions of the formation of an inclusive culture in an educational organization and society are proposed. The directions of an integrated approach in organizing the educational process of students with disabilities in educational institutions are proposed. The ways of solving the main problems of upbringing in inclusive education are grounded.

Key words: **education, inclusive education, social and cultural education, integrated approach, adaptive and non-traditional methods.**

Д.В. Гайдук, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: gaiduk.dan@yandex.ru*
В.М. Зуев, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: agik.fk@mail.ru*
А.А. Смирнов, *преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: agik.fk@mail.ru*
Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*
Д.В. Шатьков*, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: agik.fk@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается проблема совершенствования воспитательного процесса в инклюзивном образовании. Уточнено понятие воспитательного процесса в современных условиях. Раскрыты адаптационные возможности воспитательного процесса, обеспечивающие активное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду образовательной организации. Обобщены психологические особенности обучающихся данной категории. Определена необходимость взаимодействия семьи и образовательной организации по вопросам воспитания. Выявлены реабилитационные и коррекционные воспитательные воздействия преподавательского состава, способствующие устранению психологических и физических затруднений обучающихся в образовательной деятельности. Раскрыта организация продуктивных коммуникационных процессов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и педагогами. Предложены направления формирования инклюзивной культуры в образовательной организации и обществе. Предлагаются направления комплексного подхода при организации воспитательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях. Обоснованы пути решения основных проблем воспитания в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: **воспитание, инклюзивное образование, социально-культурное воспитание, комплексный подход, адаптивные и нетрадиционные методы.**

В двадцать первом веке человечество значительно повысило свои информационные и технологические возможности, человек приобрел практически неограниченную свободу во всех видах деятельности, но в то же время его гуманистическая сущность претерпела трансформацию и не в лучшую сторону, что не в полной мере соответствует объективным потребностям общественного развития. Можно констатировать, что в области нравственности современное поколение теряет большинство традиционных ценностей, на которых строилась и развивалась человеческая цивилизация. Это связано с утратой ряда воспитательных функций в российской системе образования. Поэтому существует потребность в рассмотрении проблем воспитания с различными категориями населения, и в том числе с обучающимися с ограниченными физическими возможностями, что определяет актуальность данного исследования.

Цель статьи следующая: выявить особенности организации воспитательного процесса в инклюзивном образовании и предложить методические рекомендации по его реализации в образовательных организациях.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи: 1. Провести анализ и раскрыть адаптационные возможности воспитательного процесса, обеспечивающие активное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду образовательной организации. 2. Выявить реабилитационные направления, способствующие устранению психологических и физических затруднений, для реализации обучающихся в образовательном процессе. 3. Определить возможности по взаимодействию семьи и образовательной организации по вопросам воспитания. 4. Раскрыть продуктивную организацию коммуникативного взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и педагогами. 5. Предложить направления формирования инклюзивной культуры в образовательной организации и обществе. 6. Обосновать методические рекомендации по организации воспитательной работы с обучающимися с ограниченными физическими возможностями на современном этапе

Степень разработанности исследования. Проблемы внедрения инклюзии в образовательные организации раскрыты в работах Андронникова О.О., Першина Н.А., Шамардина М.В. Возможности по формированию инклюзивной культуры, рассмотрены Осьмук Л.А., Головко Т.И., Бондарь Е.В. Культурно-досуговая программа семейного воспитания ребенка-инвалида средствами музыкальной терапии представлена Ряписовым Н.А., Чепель Т.Л. Несмотря на значительное количество работ по данной проблеме, а также накопление практического опыта различных учреждений в создании разного рода адаптационных программ, для повышения эффективности работы в данном направлении существует потребность в дальнейшем ее исследовании, так как в известной литературе работ, посвященных воспитательному процессу в инклюзивном образовании, не представлено.

Научная новизна исследования состоит в том, что уточнено содержание процесса воспитания в инклюзивном образовании, раскрыты особенности его реализации в современных условиях.

Теоретическое значение определяется тем, что предложены методические подходы и условия для реализации воспитательного процесса с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные рекомендации по совершенствованию воспитательного процесса через включение семьи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, организацию коммуникативного взаимодействия, формирование инклюзивной культуры и применения интерактивных методов могут использоваться в различных образовательных организациях России.

В современных условиях система образования решает задачу расширения сферы образовательных услуг с одновременным повышением доступности их для различных категорий населения. Для выполнения данной задачи необходимо создавать комфортную образовательную среду для всех обучающихся, в том числе с ограниченными физическими возможностями. В связи с этим одним из направлений в специальном образовании выделяется реализация инклюзивного подхода. Инклюзия предполагает полноценное вовлечение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс [1, с. 123].

Для интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в полноценную жизнь образовательной организации наряду с физической необходима и их реальная социальная адаптация, что возможно только при проведении воспитательной работы.

При организации воспитательной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья большое значение имеет учет их психологических особенностей. Они прежде всего связаны с различного рода соматическими, психосоматическими и психическими нарушениями, низкой двигательной активностью, которые, в свою очередь, вызывают трудности в обучении, общении, адаптации в социуме и в проведении с ними воспитательной работы. Все это часто является причиной повышенного уровня тревожности, иногда агрессивности, дисгармоничности эмоциональной сферы, несформированности произвольности, то есть связано со способностью волевыми усилиями регулировать свое поведение и не поддаваться временным неуравновешенным эмоциональным состояниям.

Значительная часть обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подвержена нарушениям в эмоциональной сфере, которые возникают при встрече с непониманием или безразличием к их проблемам, связанным с особенностями их физиологического развития. Рассмотрим основные из них, мешающие адаптироваться в учебно-воспитательном процессе образовательной организации.

Различные исследования показывают, что степень сформированности познавательной сферы данной категории обучающихся ниже, чем у одноклассников, поэтому необходим коррекционный подход как к обучению, так и воспитанию. Серьезной проблемой, которая касается не только обучающихся, но и преподавателей, является проблема социальной адаптации, решение которой носит комплексный характер, и воспитательные воздействия должны относиться ко всем субъектам образовательного процесса.

Учитывая рассмотренные проблемы, полагаем, что воспитательный процесс в инклюзивном образовании в целом нуждается в особом психологическом обеспечении. С точки зрения воспитательного процесса неконструктивными являются действия педагогов, которые создают излишне максимально щадящую среду или, наоборот, предъявляют завышенные требования, или никак не учитывают особенности учащихся с ограниченными физическими возможностями. В этих условиях у обучающихся с особыми образовательными потребностями может создаваться искаженное представление о социальной реальности и самооценке. Все воспитательные воздействия при работе с такими обучающимися должны строиться только на индивидуальном подходе, формируя позитивное отношение подростков к себе, одноклассникам, педагогам и учебной деятельности.

Учтя рассмотренные трудности в нахождении оптимальных педагогических воздействий, мы пришли к выводу, что в воспитательном процессе объективно существует потребность участия психолога. Следует выделить ряд методов, которые на практике показали высокую эффективность, в первую очередь это методы арт-терапии и психотерапевтические тренинги, которые позволяют регулировать эмоциональное состояние, корректировать поведение и способствуют укреплению психического здоровья обучающихся.

Необходимо учитывать, что внедряемое дистанционное обучение имеет ограниченные возможности в воспитательном процессе, а для обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья в большей степени, чем с другим сверстниками. В воспитательной работе обязательно необходима посредническая деятельность преподавателей, так как овладение ценностями культуры и конструктивная социализация без посредничества личности учителя невозможны. В определенных случаях в воспитательном процессе возможно использовать телекоммуникационные компьютерные комплексы, которые позволяют осуществлять непосредственное взаимодействие в образовательной среде всех субъектов учебно-воспитательного процесса, как учащихся друг с другом, так и с педагогом.

Существенной проблемой остается вопрос, связанный с определением содержания самого понятия воспитания, которому в последние десятилетия не уделялось должного значения в образовательной деятельности**.** В статье под этим понятием будем понимать социально-культурный процесс, реализующий целенаправленность и планомерность в развитии личности путем формирования у нее социального компонента – социально значимой направленности – и культурного как составляющей духовного развития и проявления его в общественно полезной деятельности [2, с. 157].

Сегодня во многих образовательных организациях созданы и реализуются специальные программы, способствующие социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, основой для их разработки выступает инклюзивный подход. Например, реализуются специальные системы для данной категории людей, которые вовлекают их в разнообразные занятия по физической культуре и привлекают к различным спортивным мероприятиям. С этой целью созданы специальные спортивные секции, центры реабилитации и организации медицинской поддержки.

В работе инклюзивный подход раскрывается как комплекс мероприятий, реализующий следующие направления: адаптационное, обеспечивающее активное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду образовательной организации, реабилитационное, способствующее устранению психологических и физических затруднений, для реализации себя в образовательном процессе, взаимодействие семьи и образовательной организации по вопросам воспитания, организация коммуникационных процессов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и педагогами, формирование инклюзивной культуры в образовательной организации и обществе.

Для методического обеспечения данного подхода выделяется ряд направлений, реализуемых при проведении занятий: использование средств адаптивной физической культуры и применение методов нетрадиционной физической культуры. Кстати, второе направление имеет значительный потенциал для проведения воспитательной работы.

Раскрывая воспитательные возможности адаптивной физической культуры, следует выделить то, что она способствует [3, с. 105] достижению равных возможностей всех обучающихся в социальном, интеллектуальном и творческом развитии; формированию навыков компенсации функций различных органов; мотивации идеальных потребностей для внесения практического личного вклада в общественное развитие; соблюдению основ здорового образа жизни для сохранения своего здоровья и поддержания работоспособности; активизации стремления постоянного совершенствования своих физических и духовных возможностей; преодолению физических и психологических барьеров для полноценной деятельности и жизни в коллективе.

Одним из основных требований к воспитательной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья при проведении различных занятий является реализация положений индивидуального и дифференцированного подходов, которые позволяют поднять внутреннюю активность обучающихся и способствуют развитию основных структур личности – гуманистических ценностных ориентаций, определяющих такие качества, как гуманность, честь, достоинство, ответственность, доброта, отзывчивость, справедливость, а также идеальных потребностей, проявляющихся в познании, созидании и творчестве [4, с. 30].

В процессе воспитания основным показателем развития следует выделить социально-нравственную направленность личности. При этом личность формируется как общественно значимый субъект деятельности, когда выдвигаемые им цели гармонично сочетаются с его личными и общественными. Также личность формируется как социально полезная индивидуальность, что обеспечивает получение пользы от деятельности как для себя, а также для общества.

В основе воспитательного процесса должен быть положен российский менталитет, реализующий общенациональную российскую идею, в которой смысл жизни россиянина определяется как служение своей семье, своему народу и своей стране; цель любой деятельности определяется как созидание, то есть создание материальных и духовных ценностей; единение как принцип построения всех отношений в многонациональном и многоконфессиональном государстве [5, с. 255].

Следующим направлением по реализации инклюзивного подхода на занятиях было выделено применение методов нетрадиционной физической культуры. В первую очередь в этом направлении следует отметить реализацию воспитательных технологий, обеспечивающих физическое, психическое и духовное развитие личности. Существенное значение при этом играет то, что они обладают потенциалом методологического, аксиологического и межкультурного характера. Особенностью нетрадиционной физической культуры является то, что она реализует физические упражнения, которые наряду с гимнастическими воздействиями на все органы человека оказывают положительное свойство и на психическое состояние.

Такие занятия активизируют социальные процессы, так как в их основе присутствуют познавательные, физические, рекреационные, оздоровительные и реабилитационные виды деятельности. Целесообразными видами нетрадиционной физической культуры для достижения целей инклюзивного подхода рекомендуется выделить фитнес, аэробику, восточные танцы, стретчинг, йогу, пилатес, шейпинг [6, с. 146]. При создании программ, реализующих инклюзивный подход в воспитательном процессе, следует отражать его специфику в основных компонентах педагогической системы, таких как содержательный, организационный, методический.

Задачи воспитательного характера предполагают активизацию коммуникативной и эмоциональной сфер, когда разные группы обучающихся совместно участвуют в различных играх и спортивных мероприятиях. Психологические контакты налаживаются при совместной деятельности и общении. Эти задачи носят общий характер и реализуют функции обучения, воспитания и общего развития личности. В ходе обучения формируют знания о значении физической культуры. В воспитательном процессе основными выделяются задачи по развитию идеальных потребностей и гуманистических ценностных ориентаций, а также по формированию нравственных и волевых качеств. Развивающее воздействие направлено на личность обучаемого, при этом формируются социально значимые качества, свойства, совершенствуются способности и повышается работоспособность.

В качестве важного направления в воспитательном процессе выделяется наличие социально-культурного идеала, который служил бы образцом для подражания подрастающему поколению в воспитании и самовоспитании**.** Поэтому существенное значение в воспитательной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья имеет необходимость показывать и раскрывать примеры личностей в качестве идеалов, которые достигли выдающихся достижений и стали всемирно известными с воспитательной точки зрения, раскрытие идеалов личностей как объектов для подражания и полноценного развития личности. В качестве таких примеров в различных областях человеческой деятельности от науки до спорта имеется достаточное количество.

С.В. Хокин – известный ученый, лауреат Нобелевской премии – был полностью парализованным и общался только с помощью мышцы щеки. Л. Бетховен был глухим, но это не помешало композитору создать известные всему миру произведения. Ф.Д. Рузвельт – президент США – был парализован и прикован к инвалидной коляске, но, несмотря на это, с его именем связаны самые значительные успехи США. Э. Вайхенмайер – первый в мире скалолаз, который достиг вершины Эвереста, будучи незрячим. О. Писториус получил инвалидность в детстве и, не имея ног ниже колена, стал выдающимся легкоатлетом. К. Браун родился с ограниченными возможностями и мог управлять только левой ногой, которой он начал рисовать и писать, стал известным художником и писателем. Существует множество примеров, когда люди с ограниченными возможностями здоровья успешно социализировались в обществе и даже превосходили людей без каких-либо отклонений, что может быть хорошим стимулом и мотивацией для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Успешность реализации воспитательных задач в инклюзивном образовании – как и в обычном, но в большей степени зависит от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию в воспитательном процессе. Поэтому задача педагогов образовательных организаций – способствовать адекватной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья путем включения родителей в воспитательные мероприятия.

Особое значение в инклюзивном воспитании отводится принятию ценности особого обучающегося для окружающих и общества, этому способствуют сформированные у родителей «инклюзивное мышление», «инклюзивное сознание» и «инклюзивная культура». Задача педагогов образовательных организаций – приглашать родителей к практике инклюзивного воспитания как к заинтересованному партнерству и взаимодействию. Условно можно выделить три уровня вовлеченности родителей во взаимодействие с образовательной организацией в воспитательный процесс: первый – низший, второй – средний и третий – высший [7, с. 265].

В целях поэтапного включения родителей в практику инклюзивного воспитания при взаимодействии с воспитательной организацией рекомендуется реализовать следующий порядок и формы деятельности. В работе с родителями первого уровня вовлеченности на первом этапе активная позиция при взаимодействии отводится педагогу, он изучает индивидуальные психологические особенности обучающегося и характер семейного воспитания. Важно сформировать интерес родителей к опыту воспитания в инклюзивном образовании, привлечь их внимание. Первый уровень характеризуется информированностью. Родители извещены о существующих программах, организации воспитательного процесса воспитательной организации, формально поддерживают контакт с педагогом. Второй уровень характеризуется диалогом и обменом мнениями. Родители минимально вовлечены в деятельность воспитательной организации, приглашаются для присутствия на воспитательных мероприятиях, есть обратная связь с педагогом. Третий уровень характеризует достаточную ответственность и активные действия родителей. Родители обучающегося с особыми образовательными

потребностями совместно с воспитательной организацией принимают решения при разработке индивидуального воспитательного плана, решают возникающие проблемы, могут оценить динамику развития обучающегося и результаты своего труда.

Следует обратить особое внимание на включение родителей в работу консилиума организации по разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными физическими возможностями: обсудить формы и содержание воспитательной работы с обучающимися, разделить зоны ответственности с родителями; довести до их сведения решение и рекомендации консилиума; привлечь к разработке, согласованию и утверждению индивидуальной программы сопровождения их обучающегося, а также к участию в оценке динамики его развития обучающегося.

Следующий шаг повышения степени вовлеченности родителей в воспитательный процесс – это практическая демонстрация возможностей и затруднений обучающегося, методов и приемов его воспитания.

Взаимодействие с родителями третьего уровня вовлеченности в воспитательный процесс происходит, когда семья находится на стадии развития адаптации к особенностям обучающегося. Такие родители могут принимать решения совместно с воспитательной организацией, участвовать в планировании, оценке воспитательной программы, способны обмениваться своим опытом среди других родителей.

В связи с этим образовательное учреждение приглашает родителей к участию в Совете воспитательной организации, родительском комитете с целью обеспечить им возможность демонстрировать свои предложения по улучшению жизнедеятельности учебной группы и воспитательной организации; в общих родительских конференциях, позволяющих анализировать и обсуждать проблематичные вопросы с позиции своего родительского опыта, выдвигать инициативы по их решению. Кроме того, работа подобного рода содействует ознакомлению родителей с успешными практиками семейного воспитания обучающегося, например, с публикациями на сайте воспитательной организации, в группе в социальном сообществе родителей в сети Интернет, помогает созданию развивающей среды в домашних условиях, дает возможность показа способов сохранения и укрепления здоровья обучающихся; способствует проведению мастер-классов для других родителей с демонстрацией практического опыта по воспитанию и развитию личности обучающегося или показу своих достижений в какой-либо области; принятию участия в работе общественных организаций и клубов для родителей с целью обогащения опытом организации социально-культурных мероприятий.

Для достижения положительных воспитательных результатов родителям предлагается наблюдение за обучающимися на учебных и внеклассных занятиях, на переменах, в игровой деятельности, в общении с другими детьми с целью помощи в социализации и интеграции в образовательное пространство; посещение учебных и коррекционно-развивающих занятий специалистов (педагога, психолога, логопеда); индивидуальный практикум для родителей (занятие-тренинг) с целью обучения совместным формам деятельности с обучающимся, освоения приемов активизации познавательной деятельности (например, «Игры и упражнения на развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления» и т.п.); выполнение совместных заданий родителей с обучающимся с целью освоения навыков коммуникации и взаимодействия; обмен записями наблюдений и комментариями в специально заведенной тетради или дневнике.

Предложенная поэтапная работа педагогов по организации взаимодействия с семьёй побуждает родительскую активность, способствует их осознанному включению в процесс воспитания в инклюзивном образовании, что значительно повышает результативность коррекционно-развивающего обучения, благоприятствует адекватной социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Существенное значение в организации воспитательной работы с обучающимися в инклюзивном образовании имеет степень развития инклюзивной культуры в российском обществе, роль образовательных организаций в ее формировании. При этом процесс воспитания в инклюзивном образовании, как и во всех сферах жизни сегодня, приобрел достаточно сильную нормативно-правовую базу, что отражается во всех новых Госстандартах. Это свидетельствует о серьезности намерений государства в отношении обеспечения правами лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако данная государственная стратегия столкнулась с проблемой, которая не позволяет решить вопрос с инклюзивным воспитанием достаточно быстро. Эта проблема – отсутствие инклюзивной культуры, без которой эффект от введения воспитания в инклюзивном образовании оказывается не таким полным и глубоким, хотя бы потому, что из стен образовательных организаций человек с ограниченными физическими возможностями попадает в неадаптированную для него жизнь. И даже если в образовательной организации ему было достаточно комфортно, то социальная среда за воротами образовательных организаций может оказаться не такой дружелюбной. Специалисты и исследователи все больше признают, что инклюзивная культура является необходимым условием функционирования образовательного социального лифта.

Образовательные организации имеют все возможности, чтобы включиться в формирование инклюзивной культуры не только внутри, но и вне, инициируя инклюзивные культурные мероприятия, формируя новые ценности. Для того чтобы понять, как решать проблему формирования инклюзивной культуры и в каждом конкретном образовательном учреждении, в обществе, следует уточнить, что она включает.

Элементы инклюзивной культуры можно определить по аналогии с культурой вообще, и она включает в себя язык, символы, ценности, нормы, ритуалы, традиции. Например, понятие «инклюзия», или «включение» должно быть понятно всем. Зачастую эти понятия в уже разговоре носят негативную коннотацию, такую же, как понятие «инвалид». За понятиями стоят образы, а за образами – стигма. Так, общество через язык дает почувствовать людям с ограниченными возможностями здоровья свое отношение. Это отношение проявляется в культуре речи, в культуре общения, культуре поведения и негативно отражается на воспитательном процессе.

При анализе источников, определяющих понятие «инклюзивная культура», можно обнаружить, что относится оно, прежде всего, к культуре образовательных учреждений и в меньшей степени – к культуре общества в целом. Тем более не принято говорить об инклюзивной культуре территории, сообществ, семьи, самих людей с ограниченными возможностями. Это не означает, что инклюзивная культура отсутствует, это свидетельствует об уровне этой культуры.

Давая определение инклюзивной культуре, ученые делают это или через культуру в широком понимании, или социальную политику, или инклюзивные практики. На самом деле инклюзивная культура действительно относится ко всем этим областям. Она – не совсем культура, в ней есть элементы политики; она – не совсем политика, поскольку формируется не только сверху, но и снизу; она выходит за рамки реабилитационных практик социальных учреждений.

Раскрывая содержание понятия «инклюзивная культура», необходимо, прежде всего, отталкиваться от понятия «инклюзия», или «включение». То есть получается, что это «культура включения», того, как люди в своем сообществе осуществляют действия по включению нетипичных субъектов, тех, кто отличается. В связи с этим можно говорить о различных принципах или даже философиях: первая – в признании различий того, что все мы разные (что является большим преимуществом социальной жизни); вторая – в желании объединить всех в один идеализированный образец. Поэтому инклюзивная культура – это, прежде всего, признание ценности социального разнообразия и права общества и личности на него.

Определяя инклюзивную культуру через политику, приходится признать, что уровень ее развития коррелирует с уровнем развития гражданского общества и социального участия. Только гражданское общество имеет механизмы включения социальных субъектов в сообщества.

Таким образом, культура, в том числе и инклюзивная, оказывает влияние на ценностные основы общества и ведет к массовой трансформации личностных ценностей, в том числе влияет и на идеалы добра, благополучия, счастья, справедливого устройства общества [8, с. 156].

Инклюзивная культура образовательной организации направлена на формирование культуры общения как обучающихся с ограниченными возможностями, так и обучающихся с нормой здоровья, на этом же этапе закрепляются нормы поведения, формируются мировоззренческие позиции. Отдельно стоит инклюзивная содержательная сторона культуры образовательной организации, она обеспечивает формирование культуры «включения» в профессиональной деятельности, признание инклюзивных ценностей и включение их в гражданскую позицию. Следовательно, социальный образовательный лифт по мере продвижения расширяет границы инклюзивной культуры. А если учесть, что образовательные организации взаимодействуют с сообществами, то расширение границ имеет еще и эффект социальной интеграции.

Очевидно, что эффекты от воспитания в инклюзивном образовании могут быть более сильными только в обществе, разделяющем инклюзивную культуру. Очевидно, что образовательные организации, берущиеся за инклюзивные модели в силу обстоятельств, появления студентов с ограниченными возможностями здоровья или в силу собственной стратегии и желания быть социально ответственными, начинают формировать инклюзивную культуру у себя. При этом локальные образовательные инклюзивные пространства, быстро внедряющие в сознание обучающихся инклюзивные ценности, существующие при наличии системы культурных инклюзивных норм и традиций, распространяют инклюзивную культуру вовне через ее носителей.

Если же объединить рассмотренные положения в систему, то можно утверждать, что социальный образовательный лифт влияет на инклюзивную культуру общества в целом, и чем он целостнее и стабильнее, тем больший эффект проводника инклюзивной культуры он имеет. Возвращаясь к роли образовательных организаций в воспитательном процессе в инклюзивном образовании, необходимо отметить наличие ресурсов в вузе: профессиональных кадров и структур сопровождения, выстроенных на высоком уровне и, наконец, общей университетской культуры. Так, именно образовательные организации реализуют значимые воспитательные проекты, связанные с включением обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство и общество.

В связи с изменениями в отношении к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья это становится проблемой не только определенного круга «ограниченных в здоровье людей», но и проблемой всего общества в целом. Большинство проблем, испытываемых обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, связаны с получением образования, некоторых форм

досуга, бытовыми, социальными услугами, с передвижением, общением, трудоустройством и т.д. Кроме того, типичными для обучающихся с ограниченными физическими возможностями являются такие неудовлетворенные потребности, как недостаточность доступа к объектам социально-бытовой и культурной сфер, необходимость получения полноценной коррекционной, реабилитационной деятельности. Очевидно, что только при условии удовлетворения перечисленных потребностей этих обучающихся можно говорить о полноценной их интеграции и адаптации в обществе. Успеха в обеспечении социальной адаптации обучающихся с ограниченными физическими возможностями можно достичь, если осознать важность перехода от сегрегированных мероприятий к реализации инклюзивного подхода, суть которого заключается в разработке и внедрении воспитательных программ, направленных на равноправное участие всех людей в общественной жизни.

Опыт проведения воспитательного процесса в образовательных организациях с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья определяет необходимость проводить работу по корректировке коммуникационного отношения поэтапно. На первом этапе формируется позитивное восприятие всех сверстников, вовлечение их в учебное, игровое взаимодействие. На втором этапе формируется адекватное восприятие и использование различных вербальных и невербальных средств коммуникации. На третьем этапе развиваются гуманистические отношения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Особую роль в воспитательном процессе, проводимом в инклюзивном образовании, отводится повышению двигательной и эмоциональной активности обучающихся с ограниченными физическими возможностями путем привлечения их в различные спортивные игры, соревнования, художественно-творческие мероприятия, например, бальные танцы на коляске. Такие мероприятия снимают многие барьеры, которые возникают у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и обеспечивают их полноценную адаптацию в обществе. Анализ комплексной системы реабилитации обучающихся показывает, например, ее высокую эффективность через бальные танцы на колясках. Отмечается организационная функциональность хореографии в парах, позитивная роль партнеров в формировании коммуникативных навыков у занимающихся и влиянии на развитие их личностей.

Развитие коммуникативных способностей в инклюзивном образовании является одной из основных задач воспитания. С одной стороны, возникший огромный информационный поток, который обрушился на человечество, требует от современного человека новых навыков по анализу, структурированию и диагностике информационного поля. С другой стороны, разнообразие электронных средств получения информации и возможность найти ответы почти на любые интересующие вопросы постепенно сокращают время и желание межличностного общения. Также стираются общие законы теории коммуникации, которые определяют условия протекания любого коммуникационного процесса, такие как наличие не менее двух сторон, принцип обратной связи, необходимы понятные для обеих сторон системы знаков и правила их расшифровки [9, с. 265]. Постепенно мультимедийные средства общения превалируют над личностно-контактными. Поэтому для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формирование коммуникативной культуры представляет первостепенное значение в системе воспитания.

Существенное значение при организации воспитательной работы имеет включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в спортивные и художественно-культурные мероприятия при использовании различных средств празднично-игровых технологий. Предлагаемые формы культурно-досуговой деятельности позволяют обучающимся с ограниченными возможностями здоровья формировать нравственные и духовные ценности и способности, позволяющие познавать и совершенствовать окружающий мир.

Рассмотренные теоретико-методические основы воспитания в инклюзивном образовании предполагают применение в учебно-воспитательном процессе личностно ориентированного, синергетического, компетентностного, контекстного, системно-деятельностного и культурологического подходов [10, с. 204]. Системообразующим следует выделить личностно ориентированный подход, который нацелен на развитие у обучающихся уникальных индивидуальных качеств, именуемых личностными, которые позволяют им успешно социализироваться в обществе. Обучающийся выступает целью в обучении и воспитании, субъектом этой деятельности, а учебно-воспитательный процесс строится с максимальным учетом особенностей каждого обучающегося.

Также следует выделить ряд условий для реализации воспитательного процесса в инклюзивном образовании, основные из которых следующие: общество должно обеспечивать социальную защищенность, социальную справедливость и заботу о каждом гражданине, независимо от его физического состояния; в образовательной системе должны быть четко определены социально-культурные идеалы для целеполагания в воспитательном процессе; образовательный процесс должен носить учебно-воспитательный характер, реализуя формирование социально-нравственной направленности личности; воспитательная деятельность должна обеспечивать социально значимые и общественно-полезные качества и черты личности; педагогическая деятельность должна обеспечивать мотивацию у обучающихся на самообразование и самовоспитание.

Таким образом, воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляет собой одну из важных составляющих инклюзивного образования, формируя социально-нравственную направленность личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Булавко О.В. Инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО. *Молодой ученый*. 2016: 123 – 125.
2. Гриневич Л.А., Федулов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности:* монография. Барнаул, 2013.
3. Андронникова О.О. Проблемы внедрения инклюзии в общеобразовательную и профессиональную образовательную. *Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2012: 104 – 107.
4. Федулов Б.А. *Аксиологические основы общенациональной российской идеи*: монография. Барнаул, 2004.
5. Осьмук Л.А. Инклюзивная культура образовательных организаций: расширение границ. *Инклюзивное образование в сфере культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГИК, 2019.
6. Hancock T. Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century. *Futures*. 1999; Vol. 31 (5): 436.
7. Головко Т.И., Бондарь Е.В. Культурно-досуговая программа семейного воспитания ребенка-инвалида средствами музыкальной терапии. *Инклюзивное образование в сфере культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГИК, 2019.
8. Первушина О.В., Бабарыкина Н.В. Проблемы формирования инклюзивной образовательной среды: Ценности и принципы. *Инклюзивное образование в сфере культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГИК, 2019: 155 – 162.
9. Ряписов Н.А., Ряписова А., Чепель Т.Л. К проблеме оценки качества инклюзивного образования. *Инклюзивное образование в сфере культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГИК, 2019.
10. Заречнев Д.О., Левченко А.А., Федулов Б.А. Особенности реализации активных методов при обучении личной безопасности сотрудников полиции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

References

1. Bulavko O.V. Inklyuzivnoe obrazovanie v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj organizacii SPO. *Molodoj uchenyj*. 2016: 123 – 125.
2. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherossijskih cennostyah sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* monografiya. Barnaul, 2013.
3. Andronnikova O.O. Problemy vnedreniya inklyuzii v obscheobrazovatel'nuyu i professional'nuyu obrazovatel'nuyu. *Teoriya i praktika social'no-gumanitarnogo obespecheniya inklyuzivnogo obrazovaniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2012: 104 – 107.
4. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei*: monografiya. Barnaul, 2004.
5. Os'muk L.A. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'nyh organizacij: rasshirenie granic. *Inklyuzivnoe obrazovanie v sfere kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2019.
6. Hancock T. Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century. *Futures*. 1999; Vol. 31 (5): 436.
7. Golovko T.I., Bondar' E.V. Kul'turno-dosugovaya programma semejnogo vospitaniya rebenka-invalida sredstvami muzykal'noj terapii. *Inklyuzivnoe obrazovanie v sfere kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2019.
8. Pervushina O.V., Babarykina N.V. Problemy formirovaniya inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy: Cennosti i principy. *Inklyuzivnoe obrazovanie v sfere kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2019: 155 – 162.
9. Ryapisov N.A., Ryapisova A., Chepel' T.L. K probleme ocenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya. *Inklyuzivnoe obrazovanie v sfere kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2019.
10. Zarechnev D.O., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Osobennosti realizacii aktivnyh metodov pri obuchenii lichnoj bezopasnosti sotrudnikov policii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

Статья поступила в редакцию 27.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-18-20

Grigorieva A.V., *senior specialist in educational and methodological work, Branch of Kuzbass State Technical University n.a. T.F. Gorbachev (Belovo, Russia), E-mail: grigorieva_av@list.ru*
Chernyak E.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Directing Theatrical Performances and Celebrations, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru*
Belov V.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Disciplines, Kuzbass State Technical University (Belovo, Russia), E-mail: belovvf@bk.ru*

THE METHOD OF PROJECTS IN PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. In the article, the authors raise a problem of effectiveness of the process of education in professional educational organizations, which is important for civil society and the rule of law. The necessity to revise the forms and types of the educational process in the patriotic direction in order to bring them into line with the socio-psychological qualities of modern adolescents and youth is substantiated. The authors of the article focused on a promising direction – project activity, which contributes to forming students' moral qualities by acquiring experience in project interaction, allows them to develop a steady interest in research in the field of family values and interests of the motherland, history and culture of the city, district, and, of course, their future profession.

Key words: **project method, patriotic education, project technologies.**

А.В. Григорьева, *ст. специалист по учебно-методической работе филиал ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, г. Белово, E-mail: grigorieva_av@list.ru*
Е.Ф. Черняк, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru*
В.Ф. Белов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, г. Белово, E-mail: belovvf@bk.ru*

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье авторы поднимают важную для гражданского общества и правового государства проблему эффективности процесса воспитания в профессиональных образовательных организациях. Обоснована необходимость пересмотреть формы и виды воспитательного процесса по патриотическому направлению, чтобы привести их в соответствие с социально-психологическими характеристиками личности современных подростков и молодежи. Основное внимание авторы статьи уделили перспективному направлению – проектной деятельности, которая способствует формированию у обучающихся нравственных качеств путем приобретения опыта проектного взаимодействия, позволяет выработать устойчивый интерес к исследованиям в области семейных ценностей и интересов Родины, истории и культуры города, района, Отечества и, конечно, своей будущей профессии.

Ключевые слова: **метод проектов, патриотического воспитание, проектные технологии.**

Важным фактором и необходимым условием для защиты национальных интересов в России является такое важное нравственное чувство, как патриотизм.

Актуальность проблемы развития системы патриотического воспитания, которая в России ранее имела проверенные временем прочные традиции, заключается в необходимости ее оптимизации, соответствующей требованиям времени.

Это подтверждает и принятый в России с 1 января 2021 года в рамках национального проекта «Образование» федеральной проект «Патриотическое воспитание», который нацелен на функционирование системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации и обеспечение совершенствования воспитательной работы в образовательных организациях, организацию и проведение патриотических мероприятий и т.д. В рамках данного проекта предполагается вовлечение к 2025 году 25% граждан Российской Федерации в систему патриотического воспитания [1].

Цель нашей статьи – на примере реализации конкретных творческих проектов раскрыть проблематику влияния этого метода на процесс патриотического воспитания обучающихся в организациях профессионального образования.

Нами были сформулированы следующие задачи исследования: определить особенности использования программ по патриотическому воспитанию детей и молодежи в организациях профессионального образования; изучить принципы эффективного внедрения проектных технологий в процесс патриотического воспитания; выявить методики патриотического воспитания, усовершенствования традиционных форм и технологий.

Теоретическая база исследования: такие ученые, как Е.П. Белозерцев, А.В. Беляев, М.В. Богуславский, А.Н. Вырщиков, К.С. Гаджиев, О.С. Газман, Ф.Б. Горелик, И.А. Ильин, В.А. Кобылянский, К.М. Никонов, Г.И. Школьник и др. в своих исследованиях по патриотическому воспитанию рассматривают цели, задачи и содержание патриотического воспитания, подтверждают потребность в разработке общенациональных проектов по вопросам патриотизма в современной России.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности создания и применения метода проектов как способа повышения эффективности патриотического воспитания в организациях профессионального обучения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенных творческих проектов по созданию методически грамотных и эффективных программ воспитания.

Существует необходимость установления направлений воспитательной деятельности, соединяющих в социокультурном пространстве профессиональных образовательных учреждений инновации и традиционные направления, которые были уже сформированы.

Мурзина И.Я. при рассмотрении ряда воспитательных стратегий уделяет внимание двум противостоящим направлениям. Она указывает: «Первый вектор предполагает, что воспитание должно воспроизводить уже наработанные в истории педагогики формы и методы воздействия. Второй вектор требует искать новые решения, создавая инновационные «воспитательные продукты» [2, с. 160]. Сложность состоит в установлении направлений воспитательной деятельности, соединяющих в социокультурном пространстве профессиональных образовательных учреждений инновации и традиционные направления, которые были уже сформированы.

Представляет интерес вывод Волкова С.С. о том, что элементом патриотической позиции является «неформальное отношение личности к государству, обществу, народу, стране» [3, с. 155].

Это отношение должно регулироваться следующими условиями:

– приоритет над интересами личности имеют интересы государства;

– у каждого народа есть свои традиции, которые обусловлены социальными, экономическими и географическими условиями проживания;

– народ обладает определенной индифферентной наивностью, которая часто используется для формирования новых убеждений и иного [3].

Современные исследования (В.В. Гузеев, В.С. Лазарев, Е.А. Пеньковских, Н.О. Яковлева и др.) рассматривают своеобразие метода проекта и средства его использования в современной системе высшего и среднего образования.

Следует отметить, что метод проектов в современной педагогической науке – это личностно ориентированные технологии воспитания и обучения, интегрирующие в себе групповые методы, проблемный подход, презентативные, рефлексивные, поисковые, исследовательские и иные методики.

Проектная деятельность способствует формированию у обучающихся нравственных качеств путем приобретения опыта проектного взаимодействия, позволяет выработать устойчивый интерес к исследованиям в области семейных ценностей и интересов Родины, истории и культуры города, района, Отечества.

Попова Т.А. считает проектную деятельность инновационной, «поскольку она предполагает преобразование реальности. Проектная деятельность призвана осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции, что даст возможность обеспечить высокую конкурентоспособность специалисту» [4, с. 254].

По масштабности проекты делятся на следующие виды: монопроект, мультипроект, мегапроект. Такое деление обусловлено размерами данного проекта, количеством участников и степенью его значимости.

Каждый из проектов проходит ряд этапов в своем развитии. Цикл его жизни определяется совокупностью этапов от замысла и основной идеи до ее практической реализации.

Кравец Е.А. считает социальное проектирование педагогической технологией XXI века, «предусматривающей умение адаптироваться в стремительно изменяющемся окружающем мире» [5, с. 35].

Афиногенов О.С. выделял необходимые требования к организации процесса проектирования: существование положительной мотивации педагога и его положительный опыт проектирования; организация комфортных условий для осуществления процесса проектирования; мониторинг деятельности по осуществлению проекта [6, с. 8].

Метод проектов должен быть ориентирован на самостоятельную работу в течение определенного временного отрезка. Результаты выполненных проектов всегда «осязаемы». Любая теоретическая проблема представляет конкретное решение, а практическая задача – продукт, который готов к использованию в реальной жизни. В этом воспитательный потенциал проектного метода.

Патриотическое воспитание следует рассматривать как педагогический процесс организации деятельности личности по освоению не только социально-политического, но и социально-культурного и морально-этического опыта, базирующийся на нравственном, волевом и когнитивном уровнях и отражающий эмоционально-чувственный аспект.

Учащаяся молодежь имеет огромный интеллектуальный потенциал и в то же время присущие возрасту ценностные ориентации и социальные проблемы.

Нами был сформирован и в течение 4 лет осуществлен в Беловском политехническом техникуме ряд проектов, посвященных историческим, природным и культурным особенностям родного края: разработан маршрут экскурсии по улицам родного поселка; сценарий встречи с интересными людьми поселка и т.д. Были организованы проекты, посвященные миру семьи, культурным и нравственным нормам: выставки «Одежда наших предков» и «Семейные реликвии»; эссе «Традиции нашей семьи» и другие.

Формой обобщения знаний об уникальных природных достопримечательностях и исторически значимых объектах поселка стал социально-культурный проект «Край, в котором я живу». Ребята сами формировали состав проектных групп, выбирали конкретные направления: «Уникальные места Кузбасса», «Легенды Кузбасса», «Памятники моего города» и др. Группы самостоятельно разрабатывали содержание проектного продукта и форму его презентации.

Нами был проведен опрос 50 обучающихся в Беловском политехническом техникуме, касающийся различных сторон определения и проявления патриотизма. Чтобы проследить динамику изменений отношений учащейся молодежи к понятию «патриотизм», опрос был проведен в два этапа. В сентябре 2017 года мы опросили первокурсников. По итогам опроса был скорректирован план работы по патриотическому воспитанию. В июне 2021 года мы повторили опрос теперь уже выпускников техникума. Итоги опроса показали следующие результаты работы по повышению эффективности патриотического воспитания учащейся молодежи в профессиональной образовательной организации средствами проектной деятельности.

На первый вопрос (Патриотизм – это…») были предложены следующие варианты ответов: любовь к своей стране; любовь к народу; любовь к близким и своей семье; прославление побед Родины; любовь к городу или поселку, в котором ты живешь; гордость за свою страну; патриотизм сейчас теряет свое значение.

Если на первом курсе лишь 4% обучающихся ответили, что это любовь к родному городу или поселку, то на четвертом курсе так ответили уже 24%. Объяснить это можно тем, что ребята в рамках работы по патриотическому воспитанию техникума больше узнавали об истории поселка и его людях, знаменательных датах. На четвертом курсе значительно большее количество студентов считают, что патриотизм – это прославление побед Родины. К четвертому курсу только 10% обучающихся считают, что патриотизм сейчас теряет свое значение, на первом курсе таких обучающихся было 36%.

«Что влияет на развитие патриотических ценностей?» – при ответе на этот вопрос были предложены варианты: конкурсы и фестивали патриотической направленности; игры военно-спортивной тематики; выставки и встречи с ветеранами Великой Отечественной войны или участниками локальных войн. В ответах обучающихся первого и четвертого курсов изменения были незначительные, и обучающиеся отдали предпочтение всем этим формам.

«За последние 2–3 года принимали ли Вы участие в мероприятиях военно-патриотической направленности?» – ответы обучающихся на вопрос показали эффективность воспитательного процесса по патриотическому воспитанию. Так, довольно часто или регулярно принимали участие в мероприятиях военно-патриотической направленности на первом курсе 4% обучающихся, на четвертом курсе – 34%; неоднократно принимали участие на первом курсе 18% обучающихся, на четвертом курсе – 52%; очень редко – на первом курсе 52% , на четвертом курсе – 8%; не участвовали в мероприятиях военно-патриотической направленности на первом курсе 26% обучающихся, а на четвертом курсе – только 6%.

«Чем Вы как гражданин своей страны гордитесь?» – отвечая на этот вопрос, обучающиеся на первом курсе и после завершения обучения выбрали Победу в Великой Отечественной войне; историю страны, богатое культурное наследие.

Для нас были важны ответы обучающихся на следующий вопрос: «Что требуется для возрождения патриотизма в нашей стране?». Обучающиеся первого и четвертого курсов считают, что необходимо добиться изменения отношения к понятию «патриотизм» и процессу воспитания в СМИ и сети Интернет. Студенты объяснили свой выбор тем, что верят репортажам, публикациям и сюжетам в средствах массовой информации, которые не способствуют формированию чувства патриотизма и гражданской ответственности.

Наиболее распространенными формами проектной деятельности в техникуме стали выставки, спортивные игры, экскурсионные маршруты, путешествия, путеводители, сценарии праздника и др. И если первокурсники являются лишь участниками проектов, то старшекурсники, обучающиеся в профессиональных образовательных организациях, как правило, уже самостоятельно работают над социально-культурными проектами.

Тельманова А.С. считает, что «разработка проектов должна включать вычленение и формулирование проблемы, определение проектной идеи, последовательная разработка проектного замысла и реализация проекта» [7, с. 201].

Содержание проектной деятельности старшекурсников отличается более глубоким изучением проблем и интересными формами проектной деятельности, в которой используются возможности социально-культурной среды и разнообразные виды творческой деятельности обучающихся. Следует отметить, что проекты способны ориентировать обучающихся не только на изучение темы, но и создавать конкретный образовательный продукт через выполнение исследовательской, познавательной или конструкторской работы. Тему проекта они могут выбрать самостоятельно, учитывая рекомендации педагога.

Наиболее любопытными направлениями проектной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций мы считаем следующие:

– создание музейных комнат (уголков) государственных символов России, области, города;

– развитие традиций образовательного учреждения (летописи, музеи истории, информационные стенды об известных выпускниках и др.);

– разработка подарочных изданий «Я – гражданин России», «Я живу в Кузбассе»;

– веб-разработки патриотической направленности;

– разработка и проведение военно-исторического веб-квеста;

– разработка сценария и проведение уроков мужества для студентов младших курсов или школьников;

– разработка положения конкурса по флористике «Цветы Победы» и проведение этого конкурса.

Одним из направлений работы является участие молодежи во всероссийских проектах. Так, в 2020 году завершил работу фестиваль молодежных патриотических и социальных проектов «Живая история», в котором приняли участие обучающиеся в политехническом техникуме.

Также Всероссийский конкурс творческих работ «Взывает память в книгах о войне» вызвал большой интерес и стал потенциалом для размышления на тему мужества и долга, осмысления прочитанной публицистики и литературы патриотической направленности. Обучающиеся представляли на конкурс одно из произведений, высказывали свое мнение о книге и аргументировали его. Тем самым они не только оценивали литературный текст, но рассуждали о его гражданском и духовно-нравственном содержании.

Библиотекой Беловского политехнического техникума была подготовлена экспозиция художественных произведений о Великой Отечественной войне, объединенных общей проблематикой с учетом возрастных особенностей читателей.

Преимущества проектных технологий описывала Шевцова М.М.: «…во-первых, они выступают средством комплексного и поэтапного решения задач воспитания, образования и развития личности молодого человека в современном социуме; во-вторых, способствуют формированию самостоятельности и ответственности студенческой молодежи; в-третьих, направлены на развитие их интеллектуально-творческих, аналитических и коммуникативных способностей; в-четвертых, помогают формированию важных социально значимых качеств и свойств личности и др.» [9, с. 121].

Хотелось бы отметить, что необходимо совершенствование работы по патриотическому воспитанию молодежи в условиях профессиональных образовательных организаций, внедрение современных технологий, которые учитывали бы изменения в современном обществе. По мнению Шевцовой М.М., эти технологии способны формировать умение защищать свою гражданскую позицию, мыслить самостоятельно [8].

Таким образом, результаты исследования позволяют нам сделать следующие выводы: проектная деятельность является отличным инструментом развития у обучающихся ценностей как основы воспитания гражданина и патриота нашей страны, позволяет формировать активную жизненную позицию и необходимые нравственные качества: самостоятельность, инициативность, ответственность. Работая над проектами, обучающиеся задействуют свои интеллект и опыт, чувства и эмоции, волевые и нравственные качества.

Перспективы исследования вопроса представляются в разработке инновационных технологий воспитательного процесса методом проектов, чтобы привести их в соответствие с социально-психологическими особенностями современной учащейся молодежи в условиях обновления современной системы российского образования.

Библиографический список

1. *Федеральный проект «Патриотическое воспитание»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot
2. Мурзина И.Я., Казакова С.В. Перспективные направления патриотического воспитания. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 2: 155 – 175.
3. Волков С.С. Критерии патриотизма в России. *Военная мысль*. 2019; Выпуск 2: 146 – 157.
4. Попова Т.А. Проектная деятельность: варианты в образовательном пространстве. *Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике*. 2020; Выпуск 1: 307 – 311.
5. Кравец Е.А., Филонова Я.Ю. Проектная деятельность как один из методов патриотического воспитания. *Инновации и эксперимент в школе*. 2015; Выпуск 3: 35 – 43.
6. Афиногенов О.С. Педагогическое проектирование и его особенности. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*. 2019; Т. 2, № 1: 4 – 15.
7. Тельманова А.С. Социально-культурные условия реализации междисциплинарных проектов в образовательном процессе организаций высшего образования в сфере культуры. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2019; Выпуск 46: 194 – 206.
8. Шевцова М.М. Проектные технологии в патриотическом воспитании студентов: некоторые аспекты личностного развития. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016; Выпуск 4: 284 – 288.
9. Шевцова М.М. Проектные технологии в патриотическом воспитании студентов: эффективная реализация. *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*. 2016; Выпуск 6: 119 – 125.

References

1. *Federal'nyj proekt «Patrioticheskoe vospitanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot
2. Murzina I.Ya., Kazakova S.V. Perspektivnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 2: 155 – 175.
3. Volkov S.S. Kriterii patriotizma v Rossii. *Voennaya mysl'*. 2019; Vypusk 2: 146 – 157.
4. Popova T.A. Proektnaya deyatel'nost': varianty v obrazovatel'nom prostranstve. *Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremennyj diskurs i strategicheskie vybory v psihologo-pedagogicheskoj nauke i praktike*. 2020; Vypusk 1: 307 – 311.
5. Kravec E.A., Filonova Ya.Yu. Proektnaya deyatel'nost' kak odin iz metodov patrioticheskogo vospitaniya. *Innovacii i `eksperiment v shkole*. 2015; Vypusk 3: 35 – 43.
6. Afinogenov O.S. Pedagogicheskoe proektirovanie i ego osobennosti. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*. 2019; T. 2, № 1: 4 – 15.
7. Tel'manova A.S. Social'no-kul'turnye usloviya realizacii mezhdisciplinarnyh proektov v obrazovatel'nom processe organizacij vysshego obrazovaniya v sfere kul'tury. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2019; Vypusk 46: 194 – 206.
8. Shevcova M.M. Proektnye tehnologii v patrioticheskom vospitanii studentov: nekotorye aspekty lichnostnogo razvitiya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2016; Vypusk 4: 284 – 288.
9. Shevcova M.M. Proektnye tehnologii v patrioticheskom vospitanii studentov: `effektivnaya realizaciya. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. 2016; Vypusk 6: 119 – 125.

Статья поступила в редакцию 23.12.21

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-20-24

Zakharova L.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: ulseagull@mail.ru*

Maydankina N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: maidankina@mail.ru*

Chibisova T.A., *senior teacher, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: t.chibisova@mail.ru*

Zakharova V.S*., postgraduate, Department of Preschool and Elementary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: vic2488z@gmail.com*

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER: SOCIOCULTURAL CHALLENGES. Modern conditions for the development of the society actualize various aspects of the educational process in the field of intercultural interaction, digitalization of education, educational activities, physical and mental health. The researchers define sociocultural challenges as factors that stimulate personal and professional development of teachers, their desire for innovation. The data presented in the field of the formation of the level of communicative tolerance among preschool teachers, the level of proficiency in digital technologies showed their insufficient competence and readiness to respond to socio-cultural challenges, which makes it possible to strengthen the general cultural and technological aspects of professional development and personal growth of teachers. Particular attention is paid to maintaining the activity of preschool teachers in their striving for self-improvement by participating in competitive movements and associations.

Key words: **socio-cultural challenges, competence, personal development, vocational training, preschool education.**

Л.М. Захарова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: ulseagull@mail.ru*

Н.Ю. Майданкина, *канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: maidankina@mail.ru*

Т.А. Чибисова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «УлГПУ имениИ.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: t.chibisova@mail.ru*

В.С. Захарова, *аспирант, ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: vic2488z@gmail.com*

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ

Современные условия развития нашего общества актуализируют разные аспекты образовательного процесса в области межкультурного взаимодействия, цифровизации образования, воспитательной деятельности, физического и психического здоровья. Социокультурные вызовы определяются нами как факторы, стимулирующие личностное и профессиональное развитие педагогов, их стремление к инновационной деятельности. Приведенные данные в области сформированности у педагогов дошкольного образования уровня коммуникативной толерантности, уровня владения цифровыми технологиями показали их недостаточную компетентность и готовность к реагированию на социокультурные вызовы, что позволяет усиливать общекультурные и технологические аспекты профессионального развития и личностного роста педагогов. Особое внимание уделяется поддержанию активности педагогов дошкольного образования в стремлении к самосовершенствованию участию в конкурсных движениях и ассоциациях.

Ключевые слова: **социокультурные вызовы, компетентность, личностное развитие, профессиональная подготовка, дошкольное образование.**

Актуальность данного исследования определяется меняющейся социокультурной ситуацией взросления ребенка, теми факторами, нововведениями, которые входят в нашу жизнь и определяют содержание образовательной деятельности. Перед педагогами дошкольных организаций возникает проблема их готовности к реализации инноваций, связанных с цифровизацией общества, установления межкультурного диалога в разных плоскостях (на межрегиональном, российском и международном уровнях), проектированием образовательной среды взросления с учетом новых реалий. Все это актуализирует проблему личностного и профессионального развития педагога в современных условиях. Развитие нашего общества во многом определяет направленность изменений в системе образования, в способах и содержании подготовки будущих педагогов. Авторы статьи как представители научной школы «Ребенок и общества» занимаются изучением разных аспектов заявленной проблемы, исследуя возможности образовательной практики в развитии общекультурного и профессионального уровня педагога, в обосновании и проектировании новых технологий воспитания детей дошкольного возраста. В статье представлены обобщенные данные проводимых исследований и намечены перспективы по совершенствованию профессиональной подготовки будущих и работающих педагогов дошкольного

образования. Для того чтобы определить новые требования к содержанию готовности педагогов к решению профессиональных задач, необходимо осознать и осмыслить те социокультурные вызовы, которые и определяют характер данных требований. Это и составляет цель нашего исследования, которая конкретизируется рядом задач: выделить направления развития социокультурной среды, влияющие на особенности взросления детей и профессиональную готовность воспитателей; охарактеризовать основные личностные и профессиональные качества педагога дошкольного образования, необходимые для реализации профессиональной деятельности в новых социокультурных условиях; выделить направления совершенствования профессиональной подготовки с учетом социокультурного развития.

В исследованиях в области определения необходимых качеств педагога для эффективности педагогической деятельности (В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и др.) определены основополагающие качества личности педагога, которые необходимы всегда: любовь к детям, эмоциональность, общительность, эмпатия. В то же время в условиях инновационной деятельности в сфере экономики, модернизации образования, внедрения современных технологий, учитывающих социокультурные аспекты жизнедеятельности человека, значимыми являются профессиональная компетентность, методологическая культура, творческие и исследовательские способности, непрерывное самообразование и др. [1]. «Уточненные» личностные и профессиональные характеристики становятся особенно востребованными в условиях социокультурных вызов современности, которые, к сожалению, не всегда явно осознаются педагогами.

Ряд авторов рассматривают социокультурные аспекты современной действительности, выделяя их по масштабности влияния [2; 3] по характеру влияния на системные изменения в сфере образования. Они отражают общемировые и общероссийские тенденции, этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности.

Социокультурные вызовы – это та социокультурная специфика, к реалиям которой не всегда готово подрастающее поколение, которую не всегда учитывают в образовательной деятельности. Для определения социокультурных вызовов необходимо, прежде всего, их осознание, осмысление их влияния как на формирующуюся личность, так и на характер собственной профессиональной деятельности.

Социокультурные вызовы к системе образования мы определяем не только как факторы, стимулирующие разработку концепций, теорий воспитания и обучения, поиск новых подходов к преобразованию системы образования, но и как стимулы, мотивирующие субъектов образовательного процесса на постоянное общекультурное развитие и совершенствование умений в области профессиональной деятельности.

Анализ исследований по проблеме личностного и профессионального развития педагога позволяет рассматривать данный процесс как систему, цель которой – создание условий для развития личности и ее профессионализма. Оно связано с формированием профессиональных компетенций, определяемых спецификой деятельности, с повышением психологической готовности, развитием социально значимых, личностно-деловых качеств в системе взаимодействия личности с социально-профессиональной средой [4]. Личностно-профессиональное развитие связано со структурными изменениями личности, возрастанием потребности в саморазвитии и развитии личностного потенциала педагога [5]. Профессиональное развитие невозможно без работы над собой, без конструирования непрерывного процесса личностного совершенствования, определения ценностных основ своей жизни и деятельности, критического мышления, воспитания личностных качеств, развития умений конструктивного диалога, творчества. Немаловажная роль в развитии профессионализма принадлежит процессу «обострения и разрешения внутренних противоречий» через самоопределение, творческое выражение, самореализацию личности [6].

При этом социокультурные вызовы могут «провоцировать» определённые внутренние конфликты: чувство неудовлетворенности, растерянность при неумении владения новшествами, незнание воспитательных возможностей технологий, неуверенность в своих силах, боязнь перемен, тревожность и пр. Личностное и профессиональное развитие педагога мы рассматриваем в русле готовности к преодолению подобных затруднений, наличия конструктивных стратегий и тактик в профессиональной деятельности, позитивного отношения к возникающим проблемам.

Проводимый анализ готовности к нововведениям среди магистрантов, работающих в дошкольных организациях, в рамках изучаемых дисциплин показал, что в целом работающие педагоги разных возрастных категорий готовы и открыты к новшествам в своей работе и осознают их роль в своем профессиональном развитии и повышении качества образования. Больше половины респондентов (55,3%) находятся на допустимом уровне восприимчивости к инновациям в образовании, 29,3% – на оптимальном уровне и лишь 15,4% педагогов – на низком уровне.

Преобладающими мотивами участия и в инновационной работе, проводимой в дошкольной организации, являются внутренние, связанные с самореализацией, и внешние мотивы, характеризуемые материальным поощрением за участие в инновационной деятельности.

Среди причин нежелания или неготовности к реализации инновационных проектов педагоги и студенты назвали отсутствие научного консультирования и сопровождения их проектируемой инновационной деятельности, отсутствие четкого алгоритма новой деятельности.

Поскольку инновационная деятельность является своеобразным ответом на социокультурные вызовы, возникает необходимость анализа содержания профессиональной подготовки в контексте рассматриваемой проблемы.

Личностно-профессиональное развитие педагога предполагает создание определенных условий, в том числе в рамках повышения квалификации в условиях дополнительного профессионального образования с учетом конструирования многоуровневого образовательного пространства.

Уровень личностно-профессионального развития, таким образом, определяет степень готовности субъектов образовательного процесса к реагированию на социокультурные вызовы современности, которые мы рассматриваем на общемировом, российском, региональном и личностном уровнях.

Общемировые тенденции, бросающие вызов личности, образованию, связаны с интеграцией общества, усиливающими миграционными потоками, поликультурным составом учеников в школах и воспитанников в детских садах; они способствуют осознанию необходимости диалога культур, развитию межкультурной коммуникации у всех участников образовательного процесса. От современного педагога требуется не просто передача знаний, но и в русле компетентностного подхода сформированность таких личностно значимых, ценностных ориентаций, которые станут ориентиром его дальнейшего развития как специалиста, помогут ему продуктивно действовать в современном обществе, взаимодействовать с представителями иных культур, обучать своих воспитанников такому взаимодействию.

Анализ современных исследований показал актуальность развития у субъектов образовательного процесса межкультурной коммуникации, которая способствует развитию толерантности к другим культурам, иному мировоззрению, другим традициям и интеркультурной коммуникации, обеспечивающей совместную разработку общих ценностей, поиск смыслов, формирование общих, интерсубъективных ценностей. Сформированность интеркультурной коммуникации помогает гармонизации в межгрупповом взаимодействии детей на основе взаимопонимания, взаимоуважения. При этом значимым становится учет условий и контекста коммуникации, осуществляемый посредством вербальных и невербальных каналов, в результате которого формируется новая интеркультурная общность взглядов, позиций [7].

Успешность интеркультурной коммуникации обучающихся обеспечивается их компетентностью в сфере межличностного общения между представителями разных культур.

Социокультурный вызов в контексте актуализации *межкультурного взаимодействия* требует от педагогов не просто собственного продуктивного взаимодействия, но и умения развить в своих «подопечных» способность к диалогу, понимание и умение выбора способа и стиля общения в зависимости от контекста коммуникации, уважение и принятие иной точки зрения, рефлексивность. Современная педагогическая культура – это культура диалога, она должна включать в себя многообразие личностно ориентированных концепций, подходов, взглядов. Задача педагога на основе выработанной личностной позиции – совершенствовать свое профессиональное развитие, в том числе и в изучении иностранных языков, в выборе и применении образовательных технологий, способствующих расширению личностного опыта детей в выстраивании конструктивного взаимодействия в поликультурном обществе. С целью выявления уровня развития интеркультурной компетенции у будущих учителей мы провели опрос среди студентов языковых и неязыковых специальностей университета с помощью «Методики диагностики общей коммуникативной толерантности», предложенной В.В. Бойко» [8].

Выборка составила 59 человек. Анализ конкретных шкал толерантности показал, то наибольшее количество баллов (средний балл чуть больше 7 при максимуме в 15) набрали шкалы 3 (Категоричность или консерватизм в оценках других людей), 6 (Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»), 7 (Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.).

Межкультурная коммуникация возможна в том случае, когда ее участники понимают друг друга, знают язык собеседника. Однако проведенное анкетирование педагогов, работающих в детских садах, по вопросу востребованности знания иностранных языков в профессиональной педагогической деятельности показывает, что лишь 15% респондентов видят необходимость изучения языков в своей деятельности; 87,5% опрашиваемых не видят особых перспектив его применения в своей работе, но отмечают необходимость владения им во время путешествий.

Всеобщий социокультурный вызов проецируется на этнокультурную специфику и оформляется на региональном уровне. Поликультурность многих регионов России, имеющих давние традиции совместного проживания разных этнических групп народов России, определяет необходимость создания региональных образовательных программ для детей в области ознакомления с культурой разных народов. Необходимо, реагируя на вызовы современности, усилить и качество подготовки/переподготовки самих педагогов в области развития у них интеркультурной коммуникации, этнокультурной грамотности, понимания специфики духовно-нравственных ценностей, традиций и норм народов. С этой целью в содержание курсов повышения квалификации, в программы подготов-

ки будущих воспитателей включены творческие задания, выполнение которых возможно лишь при знании и понимании культурного многообразия народов региона, страны и мира, владении современными методами воспитания у детей культуры межнационального общения. Практические занятия, ориентированные на развитие мотивационно-ценностной сферы личности, были направлены на создание ситуаций по осознанию мотивов личностной коммуникации с разными людьми, на характер конструирования взаимодействия, на определение «границ толерантности» [9]. Поднятию общекультурного и профессионального уровня развития у будущих педагогов дошкольного образования способствовал курс «Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания», предполагающий разработку проектов по ознакомлению детей с культурной мозаикой народов мира, при этом обращалось внимание на использование и речевого этикета, и традиционных народных игр и праздников. Анализ фольклорного материала обеспечивал осознание интеграции общего и специфического в культурном наследии разных народов.

Еще один аспект социокультурной действительности, бросающий вызов образовательному процессу на разных уровнях, связан с цифровизацией общества. Владеют ли педагоги современными компьютерными технологиями, умеют ли правильно и эффективно их использовать в современном образовательном процессе, осознают ли преимущества и недостатки их влияния, особенно на детей раннего возраста?

В настоящее время цифровизация как обновленная социальная ситуация, ориентированная на новую структуру обучения и организацию образовательного процесса, формирует вектор развития микро-, мезо-, макроуровней современной системы образования. При этом процесс цифровизации уровней системы образования формулирует потребность в конструировании научно-образовательного пространства и разработке практико-ориентированного инструментария, выявлении его влияния на становление и оценивание уровня развития педагога. Проведенный опрос педагогов дошкольного образования показал, что лишь 11% воспитателей оценили свой уровень профессиональной компетентности в области использования современных информационных технологий как высокий, 61,5% – как недостаточный, а 23% затруднились ответить.

В то же время необходимо заметить, что современное оснащение дошкольных организаций (интерактивные доски и столы, комплекты лего, естественнонаучные лаборатории, мультстудии) подталкивают педагогов, особенно старшего возраста, к прохождению курсов повышения квалификации в области компьютерных технологий, к самообучению, ориентируясь на опыт младшего поколения, иногда и своих детей. Кофигуративный тип культуры (по М. Мид) определяет необходимость «перестройки» учебных курсов с определением пределов «кофигурации», задаваемой технологическим прогрессом. В этом отношении особую значимость приобретает проект Академии Министерства просвещения РФ по конструированию Единого федерального портала дополнительного профессионального педагогического образования для формирования единого образовательного пространства и развития цифровой образовательной среды дополнительного профессионального образования.

В период реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования деятельность системы повышения квалификации специалистов дошкольного образования фокусируется на решении задач в области конструирования образовательного пространства на основе цифровых платформ и формирования у специалистов новых профессиональных умений, основополагающими принципами которых по-прежнему остаются гуманизм, уважительное и заботливое отношение к личности воспитанника, развивающий характер обучения, дифференцированный и деятельностный подходы, но с учетом открывающихся возможностей цифровизации дошкольной сферы и специфики взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Преобразования в системе дошкольного образования неосуществимы до тех пор, пока не организовано дополнительное профессиональное образование и повышение квалификации педагогических работников в формате приоритетного направления деятельности. В условиях цифровизации образовательного пространства педагоги дошкольной сферы нуждаются в овладении такими умениями, как способность осуществлять поиск и сбор нужной информации для решения возникающих профессиональных затруднений, обрабатывать и применять информацию в дошкольной практике, выбирать способы организации эффективного взаимодействия с субъектами образовательных отношений на основе цифровых платформ. Именно поэтому процесс конструирования цифрового образовательного пространства сопровождается необходимостью выявлять организационно-методические условия, разрабатывать подходы, направленные на овладение педагогами новыми умениями, и эффективные модели повышения квалификации специалистов дошкольной сферы.

Цифровизация общества определяет появление не только иного формата хранения и получения информационного знания, но и новых реалий общения и взаимодействия педагогов и обучающихся. «Цифра» учит ребенка взаимодействию с интерфейсами, закладывает основы цифровой грамотности и информационно культуры, но при четком руководстве со стороны взрослого – воспитателя или родителя; при допустимо возможном для физического и психического здоровья времени провождения в виртуальном пространстве. Наступательное движение цифровизации в жизнь, с одной стороны, бросает вызов компетентности педагога дошкольного и начального образования в области IT-компетентности, а с другой – заставляет задуматься над тем, как организовать воспитательную среду, чтобы при использовании компьютерных технологий ребенок не страдал в плане физического и эмоционального развития. Зачастую виртуальное общение значительно снижает двигательную активность детей, преобладают интеллектуализации воспитательного процесса в ущерб физическому развитию и укреплению здоровья. В то же время современные исследования показали, что физическая активность может оказывать значительное влияние на различные аспекты жизни ребенка, такие как физическое здоровье, психосоциальное благополучие и когнитивные способности [10].

Оценивая необходимость в применении современных компьютерных технологий в образовательном процессе, нужно осознавать их положительное и негативное влияние на детей дошкольного возраста, учитывать санитарно-гигиенические требования к проведению занятий с дошкольниками. Данный социокультурный вызов ориентирует педагогов на поиск оптимального решения в выстраивании развивающе-познавательного взаимодействия с детьми на основе использования как утвердившихся методов воспитания, так и новых технологий.

Возникает потребность в осмыслении уже существующих традиционных методов воспитания с опорой на современные исследования в области физического и познавательного развития детей дошкольного возраста и возможности применения компьютерных технологий в качестве иллюстраций наглядного материала: схем, фотографий, моделей и для анализа выполнения заданий. При этом в своем исследовании мы обращаем особое внимание на интеграцию двигательной и познавательной деятельности, в основе которой лежит формирование системных связей между отдельными компонентами деятельности. Интеграция физических способностей и мыслительных и познавательных процессов исследовалась [11], изучалось влияние физической активности на развитие произвольности внимания [12]; предметом исследования становились и средства, обеспечивающие данную интеграцию [13]. На наш взгляд, интеграция физического и познавательного развития обеспечивается комплексом двигательно-дидактических игр, в которых точное и правильное выполнение двигательной задачи, поставленной воспитателем, обеспечивалось успешностью принятия решения, предполагающего определенные умственные усилия, развитием памяти и внимания.

Говоря о личностном и профессиональном развитии педагогов в новых социокультурных условиях, нами определяется потребность в расширении их знаний в области физиологии, психологии и даже нейробиологии для понимания протекания процессов взаимовлияния разных сфер личности, деятельности мозга.

Внешние вызовы, обусловленные социокультурной ситуацией, актуализируют *идею непрерывного образования,* результатом которого является непрерывное развитие профессиональных, личностных, общекультурных компонентов потенциала и умений педагога. Непрерывность образования как ответ на вызовы современности, как принцип современного образования ориентирована на развитие способностей и скрытых резервов личности, широких познавательных потребностей, интеллектуальных знаний и профессиональных умений, культуры личности.

На современном этапе развития общества в процессе непрерывного образования все отчетливее акцент фокусируется на формировании активной гражданской позиции личности, осознании взаимосвязи успешной профессиональной карьеры и активного участия в гражданском обществе, поскольку активность служит фундаментом личной независимости, становления самоуважения, благосостояния и в конечном итоге является определяющим фактором в решении вопроса о качестве жизни. Таким образом, развитие у личности проявлений активности выступает принципом непрерывного образования, обеспечивающим не только достижение профессионального, но и личного успеха. Непрерывное обновление содержательного контента педагогической деятельности, смена целевых ориентиров выявляют потребность в разработке алгоритма индивидуальной персонифицированной модели непрерывного педагогического образования специалиста, осознающего личную ответственность за собственное развитие и результаты профессиональной деятельности, обеспечивающей профессиональный рост. Активность педагога проявляется в интересе и участии в конкурсном движении («Воспитатель года», «Педагогический дебют», грантовая деятельность и др.). Участие в грантовых и профессиональных (в отличие от коммерческих) конкурсах является серьезным вызовом в личностно-профессиональном развитии педагога. Уровень грантовых и профессиональных конкурсов, многофункциональность конкурсных испытаний требует сформированности комплекса гибких skills педагога – профессионально-деловых, социально-педагогических, общекультурных, личностных и региональных, учитывающих специфику социальной ситуации.

Социокультурные вызовы, определяемые нами на *общероссийском и региональном уровнях* к профессиональному и личностному развитию педагогов, связаны с развитием их внутреннего потенциала, участием в инновационной деятельности, конкурсных движениях. При активном включении в непрерывность повышения профессионализма и личностного роста определяются и вызовы на уровне субъектов образовательного процесса – самих педагогов. Наблюдения и опыт показывают, что серьезным личным вызовом для педагога по-прежнему остается семья и семейные ценности. Так, анализ демографического портрета специалистов дошкольной сферы показывает, что профессия воспитателя без преувеличения женская, доля специалистов женщин (в том числе музыкальный

руководитель, хореограф, инструктор по физическому воспитанию и плаванию, педагог дополнительного образования) составляет 98%, а воспитателей – около 99,0%.

Среди заведующих дошкольными образовательными организациями женщины также преобладают, их количество составляет свыше 92%. Средний возраст заведующего ДОО – 51 год, наиболее крупная категория руководителей находится в возрасте от 40 до 62 лет (81%). Средний возраст воспитателя остается на уровне 45–65 лет. Анализ показывает, что доля женщин, состоящих в браке, в том числе в гражданском браке, имеющих детей и внуков, составляет свыше 91%. По-нашему мнению, это обстоятельство свидетельствует о том, что женщине необходимо согласовывать и учитывать мнение семьи в вопросах профессионального роста. Так, по опросам воспитателей, высок процент мужей, которые «маскируют» собственные страхи за успешное профессиональное развитие жены недостаточным вниманием к семье, семейным обязанностям и заботам при дополнительном обучении; выражают недовольство стремлением жены к продолжению профессионального обучения; слабо демонстрируют желание к улучшению ситуации в бытовом плане.

Разноуровневые социокультурные вызовы современности акцентируют внимание на общекультурных и технологических и личностных аспектах профессионального развития и личностного роста педагогов. Они являются стимулами для раскрытия личностного потенциала педагога в условиях организации пространства становления и развития; определяют направления совершенствования процесса подготовки, переподготовки, дополнительного профессионального образования педагогов. При этом особое внимание уделяется развитию активности самой личности в целях разрешения возникающих как внутренних, так и внешних противоречий. Дополнительное профессиональное образование педагогов дошкольной сферы как непрерывная система образования демонстрирует тенденцию к формированию многоуровневого образовательного пространства, особенностями которого, в том числе, являются:

– усиление взаимодействия субъектов образовательных отношений в меняющихся условиях на основе механизма формирования института профессиональных объединений (ассоциаций, сообществ, творческих лабораторий, групп и т.п.);

– стремительное развитие доли цифровых платформ и цифровизация дошкольной сферы, что обосновывает потребность в изучении механизмов и подходов взаимодействия субъектов образовательных отношений в цифровом пространстве, их влияние на личностный и профессиональный рост педагога дополнительного профессионального образования.

Процесс профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования необходимо рассматривать в качестве единой линии «наращивания» личностного и профессионального потенциала, нацеленного на совершенствование технологической, мотивационной готовности к выполнению трудовых функций.

Проводимое исследование позволило конкретизировать то влияние, которое оказывает меняющаяся социокультурная действительность на формирующуюся личность, на характер и содержание готовности педагогов, студентов на уровне личностного и профессионального развития. Среди приоритетных направлений, требующих учета в современной образовательной практике и на уровне дошкольного, и высшего, и дополнительного профессионального образования мы выделяем и актуализируем следующие проблемы:

– связанные с межкультурной коммуникацией (значение которой усиливается и в связи с миграционными процессами внутри нашей страны),

– определяемые цифровизацией образования, акцентирующей свою значимость в условиях ограничительных мер,

– характеризующие гармонизацию интеллектуальной и физически здоровой личности,

– связанные с активностью субъектов образовательного процесса.

Данные аспекты мы рассматриваем в контексте социокультурных вызовов, ответы на которые требуют определенного уровня личностного и профессионального развития педагогов дошкольного образования и студентов, готовящихся к данной профессии.

Среди профессионально значимых качеств педагога – те личностные и профессиональные характеристики, которые обеспечивают гуманизацию отношений всех субъектов образовательного процесса, технологическая грамотность, знание специфики инновационной деятельности. Важным показателем личностного и профессионального развития педагогов является активность личности, ее включение в профессиональные сообщества и движения, дающие возможность для самореализации; готовность к освоению новшеств.

Обозначенные социокультурные вызовы определяют характер совершенствования и корректировки программ обучения. Необходимым становится усиление общекультурной составляющей профессиональной подготовки, знание смежных дисциплин. Среди приоритетных – интерактивные методы обучения студентов и слушателей курсов повышения квалификации, предполагающие максимальное задействование и развитие творческого потенциала личности.

Библиографический список

1. Яковлева Е.В. Качества современного учителя глазами студентов, педагогов, учащихся, родителей. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2009; № 4: 18 – 23.
2. Мудрик А.В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 1: 117 – 123.
3. Петрусевич А.А. Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2008; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=695
4. Захарова М.А., Мезинов В.Н., Нехороших Н.А. Актуализация проблемы профессионально-личностного развития педагога. *Современные наукоемкие технологии*. 2020; № 6-1. Avaqilable at: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38081
5. Майданкина Н.Ю. *Актуализация потенциала для непрерывного образования педагога.* Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019.
6. Козлова Н.В., Вержицкая Е.Н. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования. *Вестник Томского государственного университета*. 2010; № 341: 178 – 180.
7. Чибисова Т.А. Сформированность интеркультурной компетенции у студентов педагогических специальностей. *Психология образования в поликультурном пространстве*. Елец, 2018; № 2: 120 – 127.
8. Гришина А.В., Зеленов А.А., Лунин С.Л. *Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических аутo- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения:* учебно-методическое пособие. Москва: КРЕДО, 2016.
9. Захарова Л.М., Силакова М.М. Психолого-педагогические условия формирования этнической толерантности у детей. *Гуманитарные науки*. 2019; № 2 (46): 108 – 116.
10. Захарова В.С. Технология интеграции двигательной и познавательной деятельности в образовательном процессе дошкольной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 58 – 60.
11. Чернышенко Ю.К., Баландин В.А., Демидова Е.В., Соленова Р.И. Спортизация воспитания в условиях дошкольной образовательной организации детей 3 – 7 лет. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 10: 321 – 325. Available at: http://e-koncept.ru/2016/56872.htm
12. Позднякова Г.П. *Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 2006.
13. Габдулхаков В.Ф. О взаимосвязанном развитии физических и когнитивных способностей детей. *Современное дошкольное образование*. 2021; № 1 (103): 18 – 26.

References

1. Yakovleva E.V. Kachestva sovremennogo uchitelya glazami studentov, pedagogov, uchaschihsya, roditelej. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 4: 18 – 23.
2. Mudrik A.V. Sociokul'turnye vyzovy sovremennoj rossijskoj shkole na makrourovne. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 1: 117 – 123.
3. Petrusevich A.A. Sociokul'turnaya obuslovlennost' preobrazovanij sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=695
4. Zaharova M.A., Mezinov V.N., Nehoroshih N.A. Aktualizaciya problemy professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagoga. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020; № 6-1. Avaqilable at: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38081
5. Majdankina N.Yu. *Aktualizaciya potenciala dlya nepreryvnogo obrazovaniya pedagoga*. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2019.
6. Kozlova N.V., Verzhickaya E.N. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagogov v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 341: 178 – 180.
7. Chibisova T.A. Sformirovannost' interkul'turnoj kompetencii u studentov pedagogicheskih special'nostej. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. Elec, 2018; № 2: 120 – 127.
8. Grishina A.V., Zelenov A.A., Lunin S.L. *Diagnostika vliyaniya `etnicheskoj identichnosti na formirovanie `etnicheskih auto- i geterostereotipov u bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev iz regionov lokal'nyh voennyh konfliktov i prinimayuschego naseleniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: KREDO, 2016.
9. Zaharova L.M., Silakova M.M. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnicheskoj tolerantnosti u detej. *Gumanitarnye nauki*. 2019; № 2 (46): 108 – 116.
10. Zaharova V.S. Tehnologiya integracii dvigatel'noj i poznavatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe doshkol'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 58 – 60.

11. Chernyshenko Yu.K., Balandin V.A., Demidova E.V., Solenova R.I. Sportizaciya vospitaniya v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii detej 3 – 7 let. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 10: 321 – 325. Available at: http://e-koncept.ru/2016/56872.htm
12. Pozdnyakova G.P. *Dvigatel'naya aktivnost' kak uslovie i faktor razvitiya sub`ektnosti detej doshkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2006.
13. Gabdulhakov V.F. O vzaimosvyazannom razvitii fizicheskih i kognitivnyh sposobnostej detej. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2021; № 1 (103): 18 – 26.

Статья поступила в редакцию 10.12.21

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-24-26

***Kalinin S.V.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: Kalininsv900@mail.ru*
***Levchenko A.A.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
***Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

THE PROBLEM OF TRAINING POLICE EMPLOYEES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA IN THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH. The article is dedicated to a relevant problem of education in modern pedagogical science, it is considered in relation to the educational process in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The most significant are the issues related to the essence of man, the nature of good and evil. Ideological foundations for the implementation of the educational process in modern conditions are proposed. The analysis of anthropocentric and sociocentric models of upbringing is given and goal-setting in the upbringing process is revealed. The category of a socially useful and socially significant personality, as well as its structure, which must be developed by educational activities, has been clarified. The content of the educational process that realizes the social and cultural ideal of the individual and the main methods of its implementation are revealed, the definition of the ideal of the individual as the final result of development is given.

Key words: **human essence, education, goal-setting, social qualities, educational activities, police officers, ideal of personality.**

***С.В. Калинин,** ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: Kalininsv900@mail.ru*
***А.А. Левченко,** ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
***Б.А. Федулов,** д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания в современном педагогической науке, она рассматривается применительно к воспитательному процессу в образовательных организациях МВД России. Наиболее существенными выделены вопросы, касающиеся сущности человека, природы добра и зла. Предложены идейные основы для реализации воспитательного процесса в современных условиях. Дан анализ антропоцентрической и социоцентрической моделям воспитания, раскрывается целеполагание в воспитательном процессе. Уточнена категория общественно-полезной и социально значимой личности, а также ее структуры, которые необходимо развивать воспитательной деятельностью. Раскрыто содержание воспитательного процесса, реализующего социально-культурный идеал личности и основные методы его реализации, дано определение идеала личности как конечного результата развития.

Ключевые слова: **сущность человека, воспитание, целеполагание, социальные качества, воспитательная деятельность, сотрудники полиции, идеал личности.**

Воспитательный процесс остается одной из актуальных и сложных проблем в педагогической науке. Она касается всех институтов общества – от семьи до государства, но до сих пор остается нерешенной однозначно проблемой человечества. Для правоохранительной сферы воспитание сотрудников полиции является важной и своевременной задачей в связи с ее высокой социальной ответственностью и возложением на правоохранительные органы общественных задач при работе с населением, что определяет актуальность данной работы.

Внедрению компетентностного подхода посвящено достаточно большое количество работ, так, например, А.Л. Андреев рассматривает компетентностную парадигму как новую в педагогической деятельности; В. Байденко раскрывает содержание компетенций в профессиональном образовании; А. Вербицкий проводит анализ компетентностного и контекстного подходов и выделяет в них конструктивные компоненты. Однако раскрытию проблемы воспитания в компетентностном формате посвящено ограниченное количество работ, в определенной степени можно выделить работу Седовой Л.В., которая раскрывает принципы воспитательной деятельности в логике компетентностного подхода. В то же время проблема совершенствования воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России в современных условиях остается недостаточно изученной.

Цель исследования заключается в определении путей и средств интеграции компетентностного и традиционного подходов при решении воспитательных задач.

Задачи исследования:

1. Раскрыть проблему воспитания обучающихся в образовательных организациях МВД России.
2. Уточнить идейные основы для реализации воспитательного процесса в современных условиях.
3. Провести анализ антропоцентрической и социоцентрической моделей воспитания для обоснования целеполагания в воспитательном процессе.
4. Уточнить категории общественно полезной и социально значимой личности, а также ее структуры, которые необходимо развивать воспитательной деятельностью.
5. Раскрыть содержание воспитательного процесса, реализующего социально-культурный идеал личности и основные методы его реализации.
6. Предложить методические рекомендации для организации воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России.

Научная новизна состоит в обосновании вопросов, касающихся сущности человека, природы добра и зла и уточнения цели воспитательной деятельности. Предложены идейные основы для реализации воспитательного процесса в современных условиях. Дан анализ антропоцентрической и социоцентрической моделей воспитания и раскрывается целеполагание на основе их интеграции в воспитательном процессе.

Теоретическое значение определяется тем, что в статье конкретизирован воспитательный процесс, а также предложены подходы и условия для развития духовно-нравственной направленности личности сотрудника полиции. Уточнена категория «общественно полезная и социально значимая личность», а также выделены ее структуры, которые необходимо развивать воспитательной деятельностью.

Внедрение компетентностного подхода и принижение в нем воспитательных задач обострило проблемы проведения воспитательной работы, так как почти 30 лет этот процесс был исключен из образовательной деятельности и часто характеризовался как тоталитарное прошлое. В результате уровень воспитанности современного человека заметно снизился, поэтому неслучайно проблема возрождения воспитания сегодня объявлена на самом высоком уровне, даже если кто-то ее не в полной мере ощущает на себе лично, но важно то, что практически решать ее необходимо не только педагогам и родителям, но и руководителям различных организаций и ветвей власти. За последнее тридцатилетие в образовательной деятельности этому вопросу не уделялось должного внимания, а его надо решать еще и новых условиях – с учетом требований внедряемого компетентностного подхода.

Данная проблема для ее решения требует глубоко анализа, который не может быть полностью выполнен в объеме отдельной статьи, потому далее будут рассмотрены отдельные возможные направления ее решения. Наиболее существенными, на наш взгляд, следует выделить вопросы, касающиеся сущности человека, природы добра и зла, определения целей воспитания, уточнения категории личности и того, что в ее структуре необходимо развивать воспитательной деятельностью, исходной идей развития, идеала личности как конечного результата, содержания воспитания и методов его реализации.

Рассматривая человека как биосоциальное существо, следует отметить, что он может по-разному проявлять как свою биологическую, так и социальную сущность или их гармоничное сочетание, что в конечном счете, на наш взгляд, может быть причиной проявления зла в его деятельности. Поэтому принципиальным является вопрос о социальной сущности человека и его социальных качествах, которые необходимо воспитывать. Поэтому в обществе зло, малое и большое, зависит от проявления различных особенностей природы человека, которая ничем не ограничена, которые становятся, в том числе, причинами преступности и войн. Есть мнение, что это связано с проявлением устойчивых отрицательных качеств конкретных людей, которые обусловлены исключительно биологической сущностью человека, без учета его социальной природы.

Для реализации воспитательного процесса как формирования социальной сущности человека возникла потребность в уточнении целеполагания в данном процессе, так как любую деятельность определяет конкретная цель. Для определения цели в воспитательном процессе необходимо рассмотреть основные модели, реализуемые в различных системах образования, прежде всего это субъективно-индивидуальная и объективно всеобщая [1, с. 218]. Ведущими в них определены идеи антропоцентризма и социоцентризма.

В антропоцентрической модели, реализуемой компетентностным подходом, ведущее положение занимает обучающийся, и на первое место выдвигаются индивидуальные потребности [2, с. 183], реально служащие в основном индивидуальному выживанию и удовлетворению биологических потребностей, общество и остальные люди могут выступать средством и средой выживания и фактически не иметь реальной ценности. Целями в этой модели выделяется формирование субъекта и индивидуальности, которые обеспечивают достижение успеха и престижа в обществе. Базовыми качествами выступают предприимчивость, карьеризм, корысть, эгоизм.

В социоцентрической модели целью выделяется формирование социальных потребностей и ценностей личности. В целеполагании ведущее место занимают такие качества, как нравственность, гуманность, коллективизм, трудолюбие, альтруизм. Часто пропагандируемый некоторыми СМИ подход к понятию личности только как яркой индивидуальности, добившейся успеха и престижа, которая сама определяет цели и выбирает средства для их достижения, часто безотносительно к интересам других людей и государства, может приносить вред обществу.

Учитывая то, что свойства субъекта и индивидуальности, определяемые в компетентностном формате, несомненно, важны, но для оптимального сочетания биологических и социальных потребностей нельзя ограничиться только их констатацией, необходимо включать в них социальную сущность человека. Для этого следует реализовать интеграцию антропоцентрической и социоцентрической модели в целеполагании. В связи с чем личность необходимо рассматривать как индивидуальность, осуществляющую деятельность, имеющую общественно полезный характер, и субъекта, цели которого являются социально значимыми, и служат получению пользы не только для себя, но и общества [2, с. 28].

Такой подход к реализации рассмотренных моделей воспитания определяет необходимость их интеграции, для чего должна быть определена центральная идея, в которой выделены критерии для таких категорий, как справедливо – несправедливо, добро – зло, нравственно – безнравственно, то есть в обществе должна быть объективная и единая для всех идейная социально-культурная основа, конституционно узаконенная в виде идеологии.

В российском обществе всегда присутствовала идеология, благодаря которой оно преодолевало все возникающие на историческом пути трудности. Так, в дореволюционное время в качестве идеологии выделялись самодержавие, народность, православие. В советское время – государственность, социальная справедливость, патриотизм. Суть этих идей совпадает: в них актуализируется социальная сущность человека и проявление общественных ценностей и потребностей, и сегодня они должны сохраняться и проявляться в воспитательной деятельности. В современных социально-культурных условиях необходима государственная идеология, отражающая содержание исторической общенациональной российской идеи, суть которой заключается в служении, созидании и единении, на основе которых должны выделяться и воспитываться соответствующие качества и свойства личности. Служение – как смысл жизни человека, созидание – как цель деятельности, единение – как принцип построения отношений [3, с. 28].

Важным направлением реализации воспитательного процесса необходимо рассмотреть категорию идеала для воспитываемой личности. Категорию «идеал» наиболее часто раскрывают как высший уровень развития, какой-либо системы, и он служит образцом для подражания. В связи с этим, в качестве идеала для подражания и цели воспитательной деятельности необходимо выделить формирование социально-культурной личности. Л.Н. Толстой дал следующее определение идеала: «Идеал – это путеводная звезда, без нее нет твердого направления, а нет направления – нет счастья в жизни» [4, с. 30]. Для идеала личности характерными будут общественно полезные качества и социально значимые черты.

В истории России личностями, служащими идеалами, были воины-патриоты, первопроходцы-жертвенники, производители-созидатели, просветители-творцы, труженики-кормильцы. Видимо они и должны быть востребованы сегодня и реализованы в учебно-воспитательном процессе. Для сотрудников полиции как государственных служащих следует выделить компетенции, в которых ведущими качествами выступают патриотизм, гражданственность, нравственность, компетентность при решении задач правоохранительной деятельности [5, с. 90], и именно они являются основными объектами для воспитания, раскрываемые через реальную профессиональную деятельность. Для нашей образовательной организации в качестве идеалов должны пропагандироваться известные сотрудники полиции, начиная от возникновения института полиции и до настоящего времени. Например, начальник Санкт-Петербургского сыскной полиции Путилин И.Д. (1830–1893); начальник Московской уголовной полиции Кошко А.Ф. (1867–1926)); сотрудник Главного управления милиции СССР – прообраз героев художественных фильмов и книг И.В. Бодунова (1900–1975); сотрудник уголовного розыска по борьбе с бандитизмом Кондратьев С.И. (1898–1981). Сегодня реальных героев не меньше. В МВД России с 1993 года звание Героя Российской Федерации присвоено более двумстам сотрудникам, ярким примером является сотрудник полиции Магомед Нурбагандов, который предпочёл смерть, но не изменил принятой присяге на верность служения своей Родине.

Воспитательный процесс определяет потребность в реализации в методике целей, обеспечивающих развитие социальных потребностей и гуманистических ценностных ориентаций в структурах личности. Поэтому для развития потребностей необходимо реализовать деятельностный подход, так как потребности формируются только в деятельности, для формирования ценностных ориентаций необходимо реализовать синергетический подход, так как новые ценности могут сформироваться только при включении механизмов самоорганизации. При этом важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся сотрудников правоохранительных органов, уровень их социального развития и психо-эмоциональное состояние в конкретный момент времени. Учитывая высказанные положения, следует выделить значение уровня профессионального развития педагога, так как в конечном счете только личность способна сформировать личность. Существенным для решения воспитательных задач является уточнение содержания форм учебно-воспитательной деятельности для придания им воспитательного характера, так индивидуальные должны реализовывать индивидуально-личностный развивающий характер педагогического процесса, групповые – обеспечивать коллективно-групповой, а массовые – социально-массовый. Такой подход будет способствовать развитию социально значимых качеств и свойств личности, которые актуализируют личность как социально значимого субъекта, группу формируют как коллектив с альтруистическими проявлениями, а массовые мероприятия служат для реализации общественных целей.

При разработке дидактических материалов для проявления в активных и интерактивных методах воспитывающего характера необходимо учитывать следующие рекомендации:

– занятия должны проводиться как двухсторонние, когда выделяются две противоборствующие команды, которые прилагают усилия для постижения максимального успеха в решении поставленных задач;

– оценка деятельности должна производиться как индивидуальная для каждого обучающегося, так и для каждой группы;

– итоги выполнения учебно-служебных задач должны оцениваться, кроме стандартных оценок, также и поощрениями, которые применяются в профессиональной деятельности;

– ход занятия должен реализовывать синергетический подход, который предполагает сознание высокого психолого-эмоционального напряжения, личностного выбора при решении моральных проблем;

– необходимо создавать такие условия, в которых проявление профессионализма обеспечивает социально значимый результат правоохранительной деятельности и проявляется его роль и значение в обеспечении правопорядка и общественной безопасности.

Для реализации воспитательных возможностей активных и интерактивных методов следует выделить ряд особенностей в их организации:

– проектирование личностно ориентированного общения между обучающими и обучающимися;

– отношения строятся по принципу субъект-субъектных как между обучающимися, так и между обучающимися и обучающими;

– реализация проблемных методов при решении воспитательных проблем и социально ориентированных задач;

– в коммуникативной деятельности использовать диалогические и полилогические приемы;

– применять различные методы в комплексе, обеспечивая достижение заданной воспитательной цели;

– создавать ситуации, присущие социальной сфере, в которых формируются качества рефлексии, эмпатии и идентификации;

– включать в содержания занятий методов мониторинга уровней сформированности социальных качеств чувств.

Для оценки эффективности предлагаемого подхода был проведен педагогический эксперимент, в котором были выделены две группы: контрольная (82 обучающегося сотрудника правоохранительных органов) и экспериментальная (84 обучающихся сотрудника правоохранительных органов).

Оценка степени развитости уровней воспитанности осуществлялась по разработанным квалиметрическим характеристикам, стандартными тестам и социальным аттестациям, проводимым инспекторами воспитательного отдела, и взаимооценке обучающимися сотрудниками в учебных группах.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение учебного года. Критериями сформированности компетенций, характеризующих уровни воспитанности, были определены следующие: степень развитости теоретического сознания, социальных потребностей и гуманистических ценностных ориентаций.

Для оценки были выделены уровни: пороговый, базовый и продвинутый. На констатирующем этапе по всем выделенным критериям уровни воспитанности в обеих группах были равнозначны и составляли для порогового – 40%, для базового – 35% и продвинутого – 25%. В результате оценки уровней воспитанности после проведения формирующего эксперимента были получены следующие данные: так, по степени развития теоретического сознания в экспериментальной группе произошел рост, и по пороговому уровню он составил 15%, по базовому – 35% и по продвинутому – 50%; по степени развития гуманистических ценностных ориентаций по пороговому уровню – 10%, по базовому – 30% и по продвинутому – 60%; по степени развития социальных потребностей по пороговому уровню он составил 5%, базовому – 30% и продвинутому – 65%. В контрольной группе заметных изменений по уровню воспитанности не произошло. В результате можно констатировать, что рост в экспериментальной группе составил для продвинутого уровня от 25 до 40%. Проверка полученных результатов осуществлялась с помощью методов математической статистики, которые подтвердили валидность полученных результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрыто содержание воспитательного процесса в современных социально-культурных условиях, реализованы традиционные общенациональные российские ценности. Предложенные рекомендации могут использоваться в системе учреждений МВД России, а также результаты проведенного исследования могут быть адаптированы и применены в различных образовательных организациях.

В заключение выделим основные современные подходы, рекомендуемые для осуществления в воспитательном процессе:

1. Синергетический, реализующий условия самоорганизации внутренних структур личности и формирующий внутреннюю мотивацию на социально значимую и общественно полезную деятельность, при этом воспитание переходит в самовоспитание, но лишь при создании достаточно высокого уровня мотивации и активности обучающихся сотрудников правоохранительной деятельности.

2. Контекстный, обеспечивающий тесную связь теоретических положений с социальной и профессиональной деятельностью; интерактивные, которые посредством взаимодействия и заражения обучающихся способствуют развитию общественных потребностей и ценностей.

3. Личностно ориентированный, позволяющий путем субъект-субъектного взаимодействия обучающихся друг с другом и с обучающим формировать личность как гуманистического субъекта и нравственную индивидуальность [6, с. 205].

Отдельным направлением решения воспитательной задачи является оценка уровня воспитанности, здесь возможно предложить периодическую, анонимную и взаимооценку развиваемых качеств среди обучающихся в одной группе, которая в большей степени будет соответствовать объективности.

Основными факторами, от которых зависит воспитательный процесс, являются следующие: внешняя среда, внутренняя среда и образовательная деятельность. Внешняя среда – это существующие экономические, правовые и социальные условия, а также направленность информационного воздействия средств массовой информации. Внутренняя среда – это психологические условия жизнедеятельности человека и условия, включающие механизмы самоорганизации. Образовательная деятельность – это содержание учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие структур личности, определяющих ее социально-нравственную направленность.

Библиографический список

1. Фомичева И.Г. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2004.
2. Гавров С.Н., Микляева Н.В., Лопатина О.Г. *Воспитание как антропологический феномен.* Москва: Форум, 2011.
3. Федулов Б.А. *Аксиологические основы общенациональной российской идеи*: монография. Барнаул, 2004: 108.
4. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений. Том № 38. Произведения 1909 – 110.* Москва: Государственное издательство «Художественная литература», 1936.
5. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личную безопасность сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; № 18-2: 89.
6. Заречнев Д.О., Левченко А.А., Федулов Б.А. Особенности реализации активных методов при обучении личной безопасности сотрудников полиции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

References

1. Fomicheva I.G. *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2004.
2. Gavrov S.N., Miklyaeva N.V., Lopatina O.G. *Vospitanie kak antropologicheskij fenomen*. Moskva: Forum, 2011.
3. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei*: monografiya. Barnaul, 2004: 108.
4. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij. Tom № 38. Proizvedeniya 1909 – 110.* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1936.
5. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij, obespechivayuschih lichnuyu bezopasnost' sotrudnikov policii pri vypolnenii sluzhebnyh obyazannostej. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; № 18-2: 89.
6. Zarechnev D.O., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Osobennosti realizacii aktivnyh metodov pri obuchenii lichnoj bezopasnosti sotrudnikov policii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

Статья поступила в редакцию 13.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-26-28

Krasnova T.I., *senior teacher, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tikrasnova@fa.ru*

EXAMINING THE POTENTIAL OF DIGITAL FLASHCARDS FOR VOCABULARY LEARNING. This article focuses on a comprehensive study of the potential of digital flashcards for vocabulary learning. For a systematic self-examination and tracking the progress of vocabulary learning in one of the groups of the Financial University under the Government of the Russian Federation, students used the Quizlet mobile application. The data resulting from the study showed that the students from the experimental group received higher scores in tests checking the level of new specialized terminology retention. It is also noted that two main factors influence the efficiency of learning and self-assessment using digital flashcards: the amount of practice and the spent time. For this reason, this method of learning vocabulary was more effective for motivated students who were willing to spend time creating flashcards according to the learning purpose and to practice frequently to strengthen their memory and expand their vocabulary.

Key words: **digital flashcards, vocabulary, quizlet, mobile learning.**

Т.И. Краснова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва. E-mail: tikrasnova@fa.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЦИФРОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАРТОЧЕК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Данная статья посвящена комплексному исследованию потенциала цифровых дидактических карточек для изучения лексики. Для систематической самопроверки и отслеживания прогресса изучения лексики в одной из групп Финансового университета при Правительстве Российской Федерации студентами использовалось мобильное приложение Quizlet. В ходе исследования было выявлено, что студенты экспериментальной группы набрали более высокие баллы в тестах, проверяющих уровень усвоения новой специальной терминологии. Отмечается также, что на эффективность обучения и самопроверки с использованием цифровых дидактических карточек влияют два основных фактора: объем практики и время. По этой причине данный метод изучения лексики был более эффективен для мотивированных студентов, которые готовы были тратить время на создание дидактических карточек в соответствии с целью обучения и часто практиковаться, чтобы укрепить свою память и расширить словарный запас.

Ключевые слова: **цифровые дидактические карточки, лексика, quizlet, мобильное обучение.**

В условиях глобализации полилингвизм приобретает особое значение. Мир во время пандемии COVID-19 стал более взаимосвязанным и взаимозависимым, а новые технологии позволили нам работать в тесном контакте с людьми по всему миру. По мере развития отношений между странами растет и потребность говорить на иностранном языке. Владение другими языками становится жизненно важным навыком, который дает нам возможность взаимодействовать с миром более непосредственным и значимым образом. Цифровые технологии в образовании предлагают новые возможности изучения иностранных языков, повышающие эффективность и мотивацию обучающихся. При помощи этих технологий преподаватели создают гибридные персонализированные учебные курсы, используют инновационные и увлекательные стратегии обучения, а студенты получают возможность обучаться в интерактивной цифровой среде.

В отличие от грамматики и синтаксиса, которые могут исказить понимание, но говорящий может быть понят, словарный запас играет существенную роль при коммуникации. Среди исследователей нет единого мнения относительно лучшего метода изучения лексики и пополнения словарного запаса. Одной из общепризнанных концепций является осмысленное запоминание, при котором обучающиеся должны выполнять преднамеренные действия по обучению, такие как изучение новых слов с двуязычных карточек и выполнение упражнений с использованием пропущенных слов.

Актуальность исследования обусловлена применением данной стратегии в электронном виде с использованием достижений в области технологий и в связи с этим необходимостью рассмотрения её новых возможностей и потенциала. Цифровые дидактические карточки стали одним из самых популярных и оптимизированных способов изучения лексики на иностранном языке, их использование значительно улучшает производительность памяти [1, с. 238]. Они способствуют активному запоминанию за счет регулярного повторения и яркого визуального ряда. С помощью цифровых карточек студенты могут самостоятельно выбирать темп обучения и контролировать его.

Новизна и практическая ценность исследования заключаются в том, что были проанализированы особенности самостоятельной работы с лексикой при помощи цифровых дидактических карточек с использованием мобильного приложения Quizlet и дана оценка эффективности данной технологии.

Подавляющее большинство студентов регулярно используют свои мобильные устройства для академической деятельности и считают, что эти устройства важны для их академической успеваемости. Неразрывная связь между студентами высших учебных заведений и их смартфонами может создать новые возможности для получения высшего образования, где смартфоны могут использоваться в качестве основы стратегии обучения. С появлением образовательных приложений для мобильных устройств возможности мобильного обучения значительно расширились. Приложения для увеличения словарного запаса при изучении иностранных языков разработаны в форме игр и предлагают ненавязчивое обучение, создается иллюзия, что слова запоминаются сами.

Игровой дизайн мобильных приложений мотивирует обучающихся, обеспечивая эффективное взаимодействие, а также психологически бросая вызов пользователю в процессе обучения. Студенты, став игроками, готовы играть постоянно, получая удовольствие от использования приложения. Данная особенность имеет большое значение, так как обучение, как правило, наиболее эффективно, если оно проводится регулярно. Это подтверждается исследованием особенностей обучения человека и возможностей памяти, проведенное Эббингхаусом, который представил кривую забывания и сделал вывод, что чем больше повторений, тем прочнее будут знания [2, с. 155]. Следовательно, мы можем предположить, что если готовность студентов работать регулярно в приложении и многократно играть с цифровыми карточками будет высока, то процесс запоминания новой лексики может быть очень эффективным в долгосрочной перспективе.

Дидактические карточки для запоминания слов на иностранном языке давно считаются мощным инструментом обучения. Согласно Кроссу, карточки являются стратегией создания словарного запаса, призванной помочь обучающимся лучше запоминать новую информацию [3, с. 23]. Он связывает эту новую информацию со знаниями, ранее полученными с помощью визуальных или звуковых сигналов. Карточки представляют собой образовательную стратегию, которая сочетает в себе подсказки (часто визуальные), основанные на текущих знаниях обучающихся, примененные к новой информации, которую они должны усвоить.

Овладение лексикой при помощи цифровых дидактических карточек основано на сознательном парно-ассоциированном заучивании слов, которые можно визуализировать. Процесс содержит два режима: режим презентации, в котором целевые слова представлены вместе с их переводом на родной язык, и режим извлечения информации из памяти, состоящий из двух этапов. На первом этапе студент видит элемент (например, компьютер) и пытается создать парную ассоциацию (например, computer), в то время как на втором этапе представляется целевой ответ. При работе с цифровыми карточками режим извлечения информации из памяти усиливает концептуальные ассоциации больше, чем одновременное восприятие обоих слов, что значительно улучшает запоминание. Ключевое различие между дидактическими карточками и традиционным заучиванием лексики состоит в том, что извлечение информации из памяти требует больше когнитивных усилий, чем повторение.

Приложения с цифровыми карточками стали универсальным инструментом для обучения, и их выбор достаточно широк (Cram, Tinycards, StudyBlue, Chegg Flashcards, Anki и т.д.). После тестирования ряда приложений для исследования было выбрано приложение Quizlet в силу ряда преимуществ и простоты использования. Программа предоставляет доступ к миллионам наборов карточек, созданных пользователями. Но наборы карточек можно делать с нуля, что является неоспоримым преимуществом, так как со студентами факультета информационных технологий и анализа баз данных, участвовавших в исследовании, изучалась профессиональная терминология, отсутствовавшая в коллекциях приложения. Функция преобразования текста в речь дает возможность тренировать правильное произношение слов и является несомненным преимуществом. Все режимы обучения обеспечивают обратную связь и исправление ошибок, что делает автономное обучение очень эффективным. Эффект тестирования особенно важен, так как многие попытки будут неудачными из-за характера режима отсева. Здесь элементы выпадают из цикла при правильном ответе определенное количество раз в соответствии с заданным критерием, но остаются в цикле после неправильного ответа.

Отечественные исследователи активно внедряют цифровые дидактические карточки в образовательный процесс. Вьюшкина Е.Г. отмечает, что работа с цифровыми дидактическими карточками упрощает процесс усвоения и отработки терминологических единиц и повышает его качество [4, с. 206]. По мнению Тесликовой Н.А., лексический аспект освоения иностранного языка успешно реализуется через приложение Quizlet, результатом работы которого являются прочные лексические навыки, отрабатываемые впоследствии в процессе речевой деятельности на уроке иностранного языка [5, с. 23]. Дулалаева Л.П. видит преимущество работы с карточками не только в формировании представления о звуковом, но и графическом образе лексической единицы [6, с. 230].

Целью проведенного исследования явилось изучение потенциала дидактических цифровых карточек для пополнения словарного запаса специальной компьютерной терминологией. Рассматривались следующие вопросы:

1. Может ли использование цифровых дидактических карточек улучшить изучение лексики по сравнению с традиционным заучиванием?
2. Насколько эффективным будет запоминание лексики а) сразу после использования карточек, б) через 2 недели, с) через 6 недель?

Участниками исследования были студенты 1 курса факультета информационных технологий и анализа баз данных Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Уровень владения английским языком по шкале CEFR на входном тестировании был оценен как B1-B1+. Выборка студентов состояла их двух групп, 18 и 19 человек соответственно. Контрольная группа № 1 обучалась по традиционной системе, экспериментальная группа № 2 использовала цифровые дидактические карточки. Общее количество изучаемой лексики составило 96 слов.

В качестве инструмента исследования для группы № 2 использовалось бесплатное приложение Quizlet (https://quizlet.com), которое позволяло студентам создавать собственные цифровые дидактические карточки и получать к ним доступ с мобильного устройства. В процессе работы были использованы несколько режимов приложения. На первом этапе студенты использовали режим презентации новых слов, который назывался «Карточки». Следующий режим – «Заучивание» – адаптировался под каждого обучаемого и предлагал различные типы вопросов – множественный выбор, карточки, письменное задание. Если студент правильно отвечал на начальные вопросы (множественный выбор), то далее шли более сложные типы заданий (карточки или письменные задания). Режим «Письмо» тренировал перевод с родного языка на иностранный и наоборот. В режиме «Правописание» студенты записывали услышанные слова на иностранном языке, сопровождаемые карточкой с визуальным рядом. Режим «Тест» давал возможность оценить свои знания с отображением процентного показателя успеваемости. В режиме «Сопоставление» игра шла на время, и можно было увидеть свой рейтинг в таблице с результатами. В режиме «Гравитация» слова падали в форме астероидов и нужно было перевести их на родной язык. По мере повышения уровня астероиды падали быстрее, и было сложнее вводить ответы. Данные режимы студенты использовали для самостоятельной работы по заучиванию лексики. На очных занятиях использовался также режим для совместной работы «В реальном времени», при помощи которого организовывались соревнования между командами.

После изучения и отработки новой лексики в контрольной и экспериментальной группах было проведено 3 теста с целью проверки результатов усвоения лексики: в начале изучения лексики при работе в приложении, через 2 недели и через 6 недель. Тесты проводились в традиционном формате на занятии. Каждый из тестов включал три типа вопросов: множественный выбор, заполнение пропусков и сопоставление, а также оценивал усвоение обучаемыми одного раздела программы курса. Максимальный балл каждого теста составлял 21, распределённый между тремя типами вопросов (табл. 1).

Результаты исследования показали значительную разницу между баллами двух групп в пользу экспериментальной группы, участники которой использовали для обучения цифровые дидактические карточки. Самый высокий балл после Теста 1 в контрольной группе – 17 баллов (2 человека), в экспериментальной группе – 21 балл (3 человека). Самый низкий балл после первого теста в группе № 1 – 10 баллов (1 человек), в группе № 2 – 17 баллов (3 человека).

Отвечая на первый вопрос исследования (может ли использование цифровых дидактических карточек улучшить изучение лексики по сравнению с традици-

Таблица 1

Результаты тестирования

Тесты	*Средний балл*	
	Группа № 1 (контрольная)	*Группа № 2 (экспериментальная)*
Т1 (сразу после изучения / работы в приложении)	14,72	18,21
Т2 (через 2 недели)	13,55	17,94
Т3 (через 6 недель)	11,77	16,89

онным заучиванием?), можно констатировать, что изучение лексики действительно улучшилось. Об этом можно судить по результатам первого теста: 87% после первого тестирования в экспериментальной группе и 70% в контрольной группе. Несмотря на то, что студенты экспериментальной группы показали неплохой результат, настораживает тот факт, что группа не смогла преодолеть 90% порог. Это может быть связано с несколькими факторами: сложная специальная терминология, недостаточный объем практики в приложении, использование не всех режимов игры, недостаточные временные рамки. Данный метод оказался более эффективен для мотивированных студентов, которые были готовы потратить время на создание карточек и отработку лексики в разных режимах приложения. В связи с этим повышение эффективности работы с цифровыми карточками требует дополнительного исследования.

Второй вопрос исследования касался степени запоминания и удержания информации в памяти. По данным тестирования, разница между результатами первого и последнего теста, проведенного через 6 недель, в контрольной группе составила 14%, а в экспериментальной – 7%. Таким образом, можно говорить о том, что контрольная группа, изначально показавшая более низкий результат, забыла информацию быстрее, чем экспериментальная. Удержание информации в экспериментальной группе можно оценить как достаточно высокое, эффект от применения Quizlet на всех участников этой группы был более стойким по сравнению с классическими методами. Можно предположить, что при дополнительных тренировках и повторении пройденных блоков потерю баллов можно свести к минимуму.

Практическая значимость итогов работы заключается в том, что результаты исследования подчеркивают важность использования цифровых дидактических карточек, которые показали высокую эффективность для изучения лексики и пополнения словарного запаса. Приложение Quizlet представляет собой идеальную интерактивную среду, которая может обеспечить активное обучение как в аудитории, так и за её пределами. На занятии режим «В реальном времени» обеспечивает эффективную коллаборацию студентов, которые, объединившись в команды, делятся выученной информацией и обмениваются ответами в соревновательном духе с другими группами студентов, и таким образом обучение становится активным совместным процессом. Используя цифровые карточки, обучающиеся получают возможность изучать лексику в собственном темпе, получая мгновенную обратную связь о своем прогрессе. Данные опросов студентов подтверждают, что Quizlet обеспечивает приятное обучение, усиливает их автономию и повышает вовлеченность в учебный процесс. Работа с цифровыми карточками помогает преподавателям преодолевать низкую активность студентов при выполнении домашней и самостоятельной работы. Перспективы дальнейшего исследования можно связать с рассмотрением возможностей использования различных мобильных приложений с цифровыми карточками и выявлением наиболее оптимальных и эффективных методов работы с ними.

В заключение следует отметить, что изучение новой лексики является неотъемлемой частью языкового образования, но в силу ограниченности аудиторного времени акцент должен быть смещен на самостоятельную работу студентов. Цифровые дидактические карточки могут стать мощным инструментом для запоминания новых слов и терминов при правильном использовании. Это исследование показало, что создание наборов карточек не требует слишком много времени и способно значительно повысить эффективность работы с лексикой и мотивацию студентов к пополнению словарного запаса.

Библиографический список

1. Sharmin N., Chow A.K. Augmented Reality Application to Develop a Learning Tool for Students: Transforming Cellphones into Flashcards. *Healthcare Informatics Research*. 2020; T. 26, № 3: 238 – 242.
2. Ebbinghaus H. Memory: A contribution to experimental psychology. *Annals of neurosciences.* 2013; T. 20, № 4: 155.
3. Cross D. *Practical Handbook of Language Teaching, A*. 1991. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/A-Practical-Handbook-of-Language-Teaching-Cross-James/1d4e686fa4b76f942a8d9c2c0840f2252f17fcb4
4. Вьюшкина Е.Г. ИКТ в обучении иностранным языкам: цифровые дидактические карточки. *Язык и мир изучаемого языка*. 2018: 205 – 209.
5. Тесликова Н.А. Использование интерактивной платформы Quizlet при обучении студентов колледжа иностранным языкам. *Среднее профессиональное образование*. 2020; № 8: 21 – 23.
6. Дулалаева Л.П. Использование программы Quizlet при работе с лексикой на занятиях по иностранному языку. *Информационные и графические технологии в профессиональной и научной деятельности*. 2019: 228 – 230.

References

1. Sharmin N., Chow A.K. Augmented Reality Application to Develop a Learning Tool for Students: Transforming Cellphones into Flashcards. *Healthcare Informatics Research*. 2020; T. 26, № 3: 238 – 242.
2. Ebbinghaus H. Memory: A contribution to experimental psychology. *Annals of neurosciences.* 2013; T. 20, № 4: 155.
3. Cross D. *Practical Handbook of Language Teaching, A*. 1991. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/A-Practical-Handbook-of-Language-Teaching-Cross-James/1d4e686fa4b76f942a8d9c2c0840f2252f17fcb4
4. V'yushkina E.G. IKT v obuchenii inostrannym yazykam: cifrovye didakticheskie kartochki. *Yazyk i mir izuchaemogo yazyka*. 2018: 205 – 209.
5. Teslikova N.A. Ispol'zovanie interaktivnoj platformy Quizlet pri obuchenii studentov kolledzha inostrannym yazykam. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020; № 8: 21 – 23.
6. Dulalaeva L.P. Ispol'zovanie programmy Quizlet pri rabote s leksikoj na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Informacionnye i graficheskie tehnologii v professional'noj i nauchnoj deyatel'nosti*. 2019: 228 – 230.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 372.016: 811.111*40 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-28-31

***Lisitsa I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: foxinna@mail.ru*
***Vezner I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vezneru@mail.ru*

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE PROTOTYPICAL MODELING METHOD IN TRANSVERBALIZATION IN THE ASPECT OF DEVELOPING A LINGUIST-TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE. The article discusses the linguodidactic potential of prototypical modeling of the semantics of a grammatical form in the process of transverbalization while teaching students of language faculties and preparing them for a career in translation. In the development of professional competence of future translators of fiction, as the authors of the article note, reflective activity plays a crucial part in comparative analysis of grammatical forms of the Russian language, correlating in semantics with the English causative construction *have something done*. The scientific novelty of the research lies in the use of the prototypical modeling method as an effective way to verify the semantics of the grammatical form. The presented material allows the authors to conclude that the receptive-interpretative stage in translation activity contributes to the choice of an adequate transverb, taking into account the semantic content of the grammatical construction, contextual and semantic function, lexical and grammatical environment and genre specifics of fiction as a special type of discourse.

Key words: **professional translator competence, translation linguodidactics, transverbalization, method of prototypical modeling.**

***И.В. Лисица**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*
E-mail: foxinna@mail.ru
***И.А. Везнер**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*
E-mail: vezneru@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА ПРОТОТИПИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

Цель исследования состоит в обосновании лингводидактического потенциала метода прототипического моделирования семантики грамматической формы в процессе трансвербализации при обучении студентов языковых факультетов, готовящихся к переводческой деятельности. В процессе совершенствования профессиональной компетенции будущих переводчиков художественного дискурса авторами статьи отмечается целесообразность развития навыков рефлективной деятельности обучающихся в процессе сопоставительного анализа грамматических форм русского языка, коррелирующих по семантике с английской каузативной конструкцией *have something done*. Научная новизна исследования заключается в обосновании применения метода прототипического моделирования как эффективного способа верификации семантики грамматической формы. Представленный материал свидетельствует, что рецептивно-интерпретационный этап в переводческой деятельности способствует выбору адекватного трансверба с учетом семантического наполнения грамматической конструкции, контекстуально-смысловой функции, лексико-грамматического окружения и жанровой специфики художественного дискурса.

Ключевые слова: **профессиональная переводческая компетенция, переводческая лингводидактика, трансвербализация, метод прототипического моделирования.**

Требования к результатам освоения программы бакалавриата согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования для программ бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, утвержденному 12 августа 2020 года (http://fgosvo.ru), отвечают вызовам современности и устанавливают ряд требований к сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих переводчиков. Актуальность данного исследования определяется необходимостью как детального описания структурных компонентов, входящих в состав профессиональной компетентности будущего специалиста, так и разработкой подходов и методик формирования и совершенствования указанных компетенций.

Компонентная структура профессиональной компетенции лингвиста-переводчика до сих пор является предметом научных дискуссий и освещается в работах А.С. Леоновой, О.В. Федотовой, А.В. Иванова и В.В. Сдобникова, С.В. Цветковой и Ю.И. Ермаковой, Л.П. Тарнаевой, М.В. Лебедевой и Е.Р. Поршневой, M. Jaroszek, A. Neubert и многих других отечественных и зарубежных исследователей, чьи труды легли в теоретическую основу данного исследования.

Наше исследование посвящено вопросам совершенствования специальной компетенции будущих переводчиков, а именно – интерпретативной ее составляющей. Таким образом, целью данной работы является описание рецептивно-интерпретационной деятельности при переводе художественного дискурса с использованием метода прототипического/непрототипического моделирования семантики грамматической формы в процессе трансвербализации при обучении студентов языковых факультетов, готовящихся к переводческой деятельности.

Поставленная цель определила задачи данного исследования: во-первых, проанализировать компонентную структуру профессиональной компетенции лингвиста-переводчика; во-вторых, обосновать применение метода прототипического моделирования семантики грамматической формы в процессе обучения будущих переводчиков; в-третьих, определить грамматические формы русского языка, для которых в качестве трансверба выбирается конструкция *have something done* в англоязычном художественном дискурсе.

Научная новизна проведенного исследования состоит в обосновании применения метода прототипического моделирования как эффективного способа верификации семантики грамматической формы в различных типах ее речеупотребления в рамках художественного дискурса.

Представленное исследование имеет практическую значимость, т.к. полученные результаты могут быть использованы в учебной литературе по лингводидактике переводческой деятельности. Формирование и совершенствование у обучающихся навыков рефлективной деятельности в процессе трансвербализации художественного дискурса будет способствовать созданию адекватного и эквивалентного перевода.

Не вызывает сомнений факт, что профессиональная переводческая компетенция (ПК) – это многоаспектное понятие, «мультикомпетенция» в терминологии Я.Б. Емельяновой, в структурную модель которой, по мнению автора, входит мультилингвокультурная система, стратегическая компетенция и психофизиологический компонент, при этом следует учитывать экстралингвистические знания и контекст/ситуацию функционирования данной модели [1, с. 85].

В связи с тем, что переводчик выступает посредником в процессе межкультурного общения, Н.Н. Гавриленко считает необходимым поместить в основу профессиональной деятельности межкультурную коммуникативную компетентность, необходимым дополнением к которой будет выступать специальная компетентность переводчика, в структуру которой включены базовая, предметная, дискурсивная, социокультурная, стратегическая, технологическая, информационная компетенции [2, с. 119–121].

Модель ПК, представленная в работах Н.Н. Гавриленко, коррелирует с результатами исследований М.Е. Коровкиной и соавторов, которые описали универсальную модель профессиональных переводческих компетенций. Данная модель структурирована в соответствии с трехуровневой организацией вторичной языковой личности. Первый блок включает коммуникативную компетенцию, которая сочетает в себе лингвистический (языковой) и прагматической аспекты и функционирует на вербально-семантическом уровне. Экстралингвистическая компетенция (концептуальный тезаурус) входит во второй блок модели, он состоит из межкультурной и предметной компетенций, а также фоновых знаний о мире. Третий блок модели ПК (специальная компетенция) связан с когнитивными способностями личности к переключению языковых кодов, логическим выводам, к применению определенных переводческих трансформаций и приемов [3, с. 71–73].

Таким образом, профессиональную компетенцию лингвиста-переводчика следует рассматривать как иерархическую структуру, в основе которой лежат совокупность знаний о сути перевода и непосредственно языковая компетенция, далее следует совокупность переводческих умений, реализуемых в определенном виде/жанре перевода, и определенные личностные характеристики. В нашей работе основное внимание уделяется такому компоненту специальной переводческой компетенции, как умению переключать языковые регистры в зависимости от контекста в рамках художественного дискурса.

Валидность проведенного исследования обосновывается обширным объёмом иллюстративного материала с фиксированными решениями англоязычных переводчиков русскоязычного художественного дискурса. В качестве эмпирического материала нами были изучены и сопоставлены около 1 500 фрагментов художественных произведений русскоязычных авторов и их переводов на английский язык на предмет выявления грамматических форм русского языка, коррелирующих по семантике с английской каузативной конструкцией *have something (smth) done* в художественном дискурсе в её непрототипическом употреблении.

Проведённый анализ позволил нам выделить ряд русских грамматических форм, для которых англоязычные переводчики выбирают в качестве трансверба данную конструкцию. К таким формам относятся:

1) возвратные глаголы;
2) краткие причастия;
3) неопределённо-личные предложения;
4) полные причастия;
5) деепричастия;
6) отглагольные существительные;
7) предложные сочетания и др.

В настоящей статье мы ограничимся рассмотрением трёх русскоязычных форм – возвратных глаголов, кратких причастий, неопределённо-личных предложений – в аспекте их семантико-функционального потенциала, реализуемого в художественном дискурсе, и способов трансвербализации. В статье также анализируются семантические основания выбора английской каузативной конструкции *have something (smth) done* в качестве их трансверба вне протототипических ситуаций речеупотребления.

Ранее на материале массмедийного дискурса нами было показано, что опора на словарные значения грамматической формы на рецептивно-интерпретационном этапе переводческой деятельности не всегда эффективна, поскольку вводит в заблуждение начинающего переводчика при выборе способа её трансвербализации [4]. В словарных дефинициях отражаются лишь системно-релевантные признаки грамматической формы/конструкции без учёта её коммуникативно-функционального аспекта. Как следствие, грамматическая форма/конструкция не распознаётся начинающими переводчиками или подменяется неадекватными средствами, или вовсе игнорируется при трансвербализации, что, на наш взгляд, приводит к утрате значимых смысловых компонентов и в результате – к неоправданным искажениям авторской интенции.

Данное утверждение особенно актуально в отношении художественного дискурса, имеющего свою специфику жанровой организации и формы: наличие индивидуальной авторской картины мира, образных парадигм и интенциональных имплицитных смыслов.

Кроме того, грамматические формы в художественном тексте являются средствами вербализации индивидуальной концептуальной системы. При этом в основе механизмов их вербализации лежит взаимодействие разноуровневых

языковых средств с разными текстовыми категориями, к которым относятся ассоциативная когезия, пространственно-временной континуум, подтекст и др. Это означает, что выбор автором грамматических форм, которые выступают средствами вербализации смыслов в художественном тексте, носит неслучайный характер.

Наши наблюдения показывают, что вышесказанное актуально в отношении достаточно частотной английской конструкции *have something (smth) done* и её русскоязычных коррелятов, употребляемых в художественном дискурсе.

Данные англоязычных словарей содержат лишь ограниченный набор потенциальных значений английской конструкции, реализуемых преимущественно в ситуациях, когда речь идёт 1) об оказании услуги, заказчиком которой является сам человек (например, услуг парикмахера, маляра, автомеханика и др.); 2) о стихийном бедствии (шторм, ураган и др.); 3) о неприятной ситуации, в которой человек оказался не по своей воле (кража и т.п.).

Однако проведенный нами анализ более 1500 контекстов речеупотребления данной конструкции и способов её трансвербализации показывает, что а) семантико-функциональный потенциал её категориальных значений значительно шире значений, предлагаемых в различных английских толковых словарях и справочниках; б) англоязычные переводчики русских художественных текстов выбирают её в качестве трансвербов в широком ряде ситуаций (психологическое состояние героев, описание внешности, жестов, физического действия, официально-правовых действий и др.).

При формировании и совершенствовании профессиональной компетенции будущих переводчиков и обучении их межъязыковой дискурсивной деятельности навык интерпретации семантики грамматической формы, на наш взгляд, является важным аспектом. В этой связи мы полагаем, что метод прототипического моделирования семантики грамматической формы является эффективным способом верификации её семантического потенциала и условием последующей адекватной трансвербализации.

Нами установлено, что любая грамматическая форма может использоваться как в ситуациях прототипического, так и непрототипического употребления [5].

Под непрототипическим речеупотреблением грамматической формы в контексте наших размышлений понимаются такие ситуации, в которых форма реализует потенциальные значения, которые не являются для неё облигаторными (в отличие от прототипического речеупотребления, признаки которого могут быть выявлены на основании словарных значений и являются релевантными для формы на системном уровне). Именно системные признаки формы являются базой для переосмысления и интерпретации других признаков, которые форма способна приобретать в процессе речетворческой деятельности каждого индивида.

Проиллюстрируем сказанное на примерах из художественного дискурса, в которых представлены три русские формы *остригся, остригли* и *острижен,* трансвербом для которых английскими переводчиками выбирается конструкция *have something (smth) done*.

(1) *«А каков Швабрин, Алексей Иванович? Ведь* ***остригся*** *в кружок и теперь у нас тут же с ними пирует!»* [6, с. 279].

And what about Alexei Ivanytch Shvabrin? You know ***he's had his hair cropped in peasant style****, and is now feasting with the rebels at our house!* [7, с. 404].

(2) *«И ввели какого-то преступника, совсем не похожего на арестанта. Он был прежде всего не* ***острижен*** *– и волнистые светло-желтые волосы, истые кудри, вызывающе лежали на его породистой большой голове»* [8, с. 469].

And they brought in some offender who was not at all like a convict. In the first place, ***he hadn't had his head shaved*** *and his wavy blond locks, real curls, lay seductively on his big, thoroughbred head* [9, с. 521].

(3) *«А виновников интервью тут же повели в баню,* ***остригли****, одели в прежние отрепья и разослали по тем же лагерям»* [8, с. 90].

And the men who had been the subjects of the interview were taken off to a bath, ***had their hair cut off*** *again, were dressed in their former rags, and sent back to the same camps* [9, с. 83].

Как видно из приведённых фрагментов (1), (2), (3), для трёх разных русских форм англоязычные переводчики выбирают в качестве трансвербов каузативную конструкцию *have something (smth) done*. При этом лексическое наполнение конструкции варьируется: в её составе используются разные причастия II: *cropped, shaved, cut off.*

Следуя логике словарных значений, во всех представленных примерах описываемые ситуации должны относиться к прототипическому употреблению и быть связанными с концептосферой «оказание услуги (стрижки»). Английская каузативная конструкция в таком употреблении должна реализовывать набор облигаторных признаков. Однако в данных контекстах речь не идёт о типичной услуге парикмахера, заказчиком которой выступает субъект.

Нами выделены следующие облигаторные признаки прототипического речеупотребления конструкции *have something (smth) done* в концептосфере «услуги», к которым относятся:

1) заказ на оказание услуги;

2) действие (процесс) по оказанию услуги.

Согласно учебникам по практической грамматике английского языка, конструкция *have + object + past participle* используется, когда определенное действие происходит по инициативе субъекта и выполняется для него иным лицом. При этом акцентируется само действие, а не его заказчик или исполнитель (https://dictionary.cambridge.org/grammar).

Однако в англоязычных переводах из примеров (1), (2), (3) при трансвербализации русских грамматических форм *остригся, острижен, остригли* рематический статус приобретают другие (отличающиеся от концептосферы «услуги») семантические признаки, которые и вербализуются в английском языке с помощью конструкции *have something (smth) done*.

В каждом случае конструкция приобретает новое лексическое наполнение за счёт выбора переводчиками различных английских причастий II в её составе. Так, например, в переводе фрагмента (1) из повести «Капитанская дочка» А. С. Пушкина прототипический признак «*действие (процесс) по оказанию услуги*» переосмысляется как «*намеренное действие с целью перехода субъекта в иную социальную группу*».

Стоит отметить, что процесс стрижки волос в разных лингвокультурах может являться не только услугой парикмахера, но и значимым культурно-специфическим актом, неся символический смысл. Это связано с «культурными контекстами, культурной семантикой и функциями такого элемента природного кода традиционной народной культуры, как волосы» [10, с. 127].

В художественном дискурсе стрижка может быть ключевой характеристикой персонажа. В одном из произведений А. Герцена герои «характеризуются... знаково: стрижку «под гребенку», как известно, делал себе в ту пору сам Герцен <...>; стрижка «в кружок» – мета славянофила <...>» [11, с. 255]. Известно, что при принятии монашества одним из ритуальных действий является подрезывание волос, получившее название постриг. Следовательно, символические смыслы, связанные с процессом стрижки, служат основой переосмысления семантики языковой единицы и реализации ею потенциальных культурно-специфичных признаков.

Неслучайно при трансвербализации в примере (1) переводчик эксплицирует посредством причастия II *cropped* признак «действие (процесс) по оказанию услуги», а для поддержания признака «намеренное действие с целью перехода субъекта в иную социальную группу» вводит в перевод синтагму *in peasant style,* таким образом нейтрализуя возможный лингвокультурный барьер для потенциальных получателей перевода. Ср.: *crop – to cut something so that it is short* (https://dictionary.cambridge.org).

Напомним, что в анализируемом контексте поступок героя (Швабрина), который «остригся в кружок», осуждается участниками диалога и расценивается как предательство (его переход на сторону Пугачёва, в войске которого были казаки и представители крестьянства, стригшиеся в кружок). Так, согласно словарю под ред. Д.Н. Ушакова, данная стрижка представляет собой подрезание волос сплошной ровной линией вокруг всей головы и называется «казачьей» (https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=26229).

В переводе фрагментов (2), (3) из произведения «Архипелаг Гулаг» А.И. Солженицына, написанного в жанре опыта художественного исследования, используются две другие грамматические формы – *острижен* (краткое причастие) и *остригли* (глагол-сказуемое из неопределённо-личного предложения), при трансвербализации которых английские переводчики также выбирают каузативную конструкцию *have something (smth) done*.

В этих двух формах погашается прототипический признак «заказ на оказание услуги», поскольку речь идёт о совершении действия над субъектом (акт стрижки заключённого) без учёта его волеизъявления. При этом актуализируется дополнительный признак: «знак социального статуса (арестанта)».

Во фрагменте (2) английский переводчик выбрал для передачи русской формы английское причастие II *shaved*. Ср.: *shave – to cut off hair very close to the skin, especially from the face, using a razor* (https://www.ldoceonline.com/dictionary/shave).

При возможном выборе альтернативных средств, коррелирующих по семантике с русской лексемой *стричь*, англоязычный переводчик, на наш взгляд, оправданно предпочитает форму *shaved*, позволяющую сохранить исходный имплицитный признак «статус арестанта», который компенсируется семантикой данной формы (для англоязычного получателя с помощью этой формы конкретизируется тип стрижки – короткой, сравнимой с выбритой головой и характерной для заключенных).

В переводе фрагмента (3) семантика *совершение действия над субъектом против его воли* (здесь: стрижка) усиливается взаимодействием целого ряда английских форм в пассивном залоге: *were taken off, were dressed, sent back.* При этом одним из факторов модификации семантики, трансвербализуемой посредством каузативной английской конструкцией, является жанровая специфика романа А.И. Солженицына, связанная с его мировоззрением, индивидуальной картиной мира (о жанровой специфике трансвербализации см. [12]).

Такое мировоззрение писателя, когда человек не властен над своей судьбой и лишен возможности управлять ей, на наш взгляд, может служить основанием для создания в художественном дискурсе ситуации, порождающей семантический признак *совершение действия над субъектом против его воли*, который при трансвербализации также передаётся английской конструкцией в непрототипическом речеупотреблении.

Таким образом, данная работа позволяет нам сделать следующие выводы. В ходе исследования показана значимость метода прототипического моделирования семантики грамматической формы, с одной стороны, как эффективного

способа верификации её семантики; с другой стороны – как главного звена рецептивно-интерпретационной деятельности при формировании и совершенствовании профессиональной компетенции в процессе обучения транвербализации будущих переводчиков.

Подтверждается положение о том, что категориальная семантика грамматической формы имеет когнитивно-дискурсивную природу и жанровую специфику, учёт которых является важным условием полноценной трансвербализации художественного дискурса.

Практическую значимость для обучения переводческой деятельности представляют наши выводы о том, что английская каузативная конструкция *have something (smth) done* в художественном дискурсе, коррелируя с русскоязычными формами (возвратных глаголов, кратких причастий и неопределённо-личных предложений), может выступать в качестве их трансвербов. Можно предположить, что данная конструкция выполняет компенсирующую функцию для трёх русскоязычных форм (в том числе и при трансвербализации), поскольку такие формы отсутствуют в английском языке (то есть являются безэквивалентными).

Перспектива дальнейших исследований заключается в совершенствовании применения метода прототипического/непрототипического моделирования семантики грамматической формы при трансвербализации с целью развития навыков рефлективной деятельности у будущих лингвистов-переводчиков в процессе поиска переводческого коррелята в рамках не только художественного, но и других видов дискурса.

Библиографический список

1. Емельянова Я.Б. Концепция мультикомпетенции переводчика. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; № 8 (161): 82 – 87.
2. Гавриленко Н.Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015; Выпуск 14 (725): 113 – 127.
3. Коровкина М.Е., Семёнов А.Л., Ершов В.И. Компетентностный подход к переводу специальных текстов. *Филологические науки в МГИМО*. 2020; № 2 (22): 69 – 75.
4. Везнер И.А., Лисица И.В. Трансвербализация непрототипической каузативной семантики в аспекте формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6: 33 – 37.
5. Везнер И.А., Лисица И.В. Лингводидактический аспект трансвербализации семантики каузативной конструкции have something done. *Сибирский педагогический журнал*. 2021; № 3: 7 – 19.
6. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. *Проза*. Москва: Художественная литература, 1987; Т. 3.
7. *The Complete Prose Tales of Alexandr Sergeyevitch Pushkin. Translated from the Russian by Gillon R. Aitken*. New York: W. W. Norton & Company, 1996.
8. Солженицын А.И. *Архипелаг ГУЛаг 1918–1956. Опыт художественного исследования*. Екатеринбург: «У-Фактория», 2006.
9. Solzhenitsyn A.I. *The Gulag Archipelago. Translated from the Russian by Thomas P. Whitney*. New York: Harper & Row, 1974.
10. Бесолова Е.Б., Габуниа З.М. О знаковой функции и культурной семантике волос. *Известия СОИГСИ*. 2017; № 23 (62): 117 – 129.
11. Созина Е.К. *Сознание и письмо в русской литературе*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2001.
12. Везнер И.А., Везнер С.И. К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики. *Язык. Культура. Личность:* сборник научных трудов. Барнаул: АлтГПУ, 2020: 102 – 110.

References

1. Emel'yanova Ya.B. Koncepciya mul'tikompetencii perevodchika. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 8 (161): 82 – 87.
2. Gavrilenko N.N. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii perevodu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; Vypusk 14 (725): 113 – 127.
3. Korovkina M.E., Semenov A.L., Ershov V.I. Kompetentnostnyj podhod k perevodu special'nyh tekstov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2020; № 2 (22): 69 – 75.
4. Vezner I.A., Lisica I.V. Transverbalizaciya neprototipicheskoj kauzativnoj semantiki v aspekte formirovaniya diskursivnoj kompetencii buduschih perevodchikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6: 33 – 37.
5. Vezner I.A., Lisica I.V. Lingvodidakticheskij aspekt transverbalizacii semantiki kauzativnoj konstrukcii have something done. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 3: 7 – 19.
6. Pushkin A.S. Sochineniya: v 3 t. *Proza*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987; T. 3.
7. *The Complete Prose Tales of Alexandr Sergeyevitch Pushkin. Translated from the Russian by Gillon R. Aitken*. New York: W. W. Norton & Company, 1996.
8. Solzhenicyn A.I. *Arhipelag GULag 1918-1956. Opyt hudozhestvennogo issledovaniya*. Ekaterinburg: «U-Faktoriya», 2006.
9. Solzhenitsyn A.I. *The Gulag Archipelago. Translated from the Russian by Thomas P. Whitney*. New York: Harper & Row, 1974.
10. Besolova E.B., Gabunia Z.M. O znakovoj funkcii i kul'turnoj semantike volos. *Izvestiya SOIGSI*. 2017; № 23 (62): 117 – 129.
11. Sozina E.K. *Soznanie i pis'mo v russkoj literature*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2001.
12. Vezner I.A., Vezner S.I. K voprosu o transverbalizacii glagol'noj kategorial'noj semantiki. *Yazyk. Kul'tura. Lichnost':* sbornik nauchnyh trudov. Barnaul: AltGPU, 2020: 102 – 110.

Статья поступила в редакцию 04.01.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-31-33

***Malkov P.Yu.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lectures, Gorno-Altaisk State University, Katunskiy State Nature Biosphere Reserve (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: malkovi@bk.ru*

***Malkova A.N.**, Cand. of Sciences (Biology), teacher, Republican Center of Additional Education (Gorno-Altaisk, Russia)*

SOME CHARACTERISTICS OF ORGANIZATION OF ONLINE COURSES ON BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL SCIENCES FOR UNIVERSITY STUDENTS AND SCHOOL SUPPLMENTARY EDUCATION. The paper characterizes the use of new digital technologies in teaching biological and ecological sciences. The comparison of positive and negative aspects at the levels of the university and school supplementary education is provided, based upon the practical pedagogical experience of the authors. Major difficulties of the online education as well as its elimination strategies are discussed. It is shown that the specifics of online presentation of educational material determine the need for the teacher to develop fundamentally new skills. Previously, such skills were not so in demand or were not decisive. The paper also discusses the issue of the social and moral responsibility of the educator in formation of the student's soft competencies in the era of remote education.

Key words: **biology, ecology, online education, digitalization, competencies, educator, student.**

***П.Ю. Малков,** канд. биол. наук, доц., ФГБОУ Горно-Алтайский государственный университет, ФГБУ Государственный природный биосферный заповедник «Катунский», г. Горно-Алтайск, E-mail: malkovi@bk.ru*

***А.Н. Малкова,** канд. биол. наук, педагог АУ ДО РА «Республиканский центр дополнительного образования», г. Горно-Алтайск*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ ВНЕШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье охарактеризована специфика применения цифровых технологий при реализации образовательного процесса в рамках дисциплин биологического и экологического направлений. На основе педагогического опыта авторов проведено сравнение положительных и негативных аспектов, возникающих при осуществлении учебной деятельности со студентами вузов и детьми школьного возраста, обучающимися в системе дополнительного образования. Определены основные трудности усвоения учебного материала и возможные пути их преодоления в условиях онлайн-образования естественнонаучного

профиля. Показано, что специфика изложения учебного материала в режиме онлайн детерминирует необходимость развития у педагога принципиально новых навыков. Ранее такие навыки были не столь востребованы или, по крайней мере, не являлись определяющими. Обсуждается вопрос социальной и моральной ответственности педагога в формировании личностных качеств обучаемых в условиях их частичной изоляции.

Ключевые слова: **биология, экология, онлайн-образование, цифровизация, компетенции, преподаватель, обучающийся.**

Широкое внедрение цифровых технологий в общественную и частную жизнь – одна из наиболее явных и устойчивых тенденций, определяющих вектор развития современного социума. До последнего времени это затрагивало преимущественно такие аспекты человеческой жизни, как коммуникационные отношения, новостное пространство, индустрии хобби и развлечений, а также финансы. Система образования на этом виртуально продвинутом фоне отличалась значительно большей консервативностью. Сертифицированное дистанционное обучение активно развивалось лишь по специальностям, напрямую связанным с компьютерными технологиями, где гарантиями качества профессиональной подготовки являлись сами производители IT-продукции, поддерживающие и контролирующие образовательные платформы соответствующей направленности. Административные меры, направленные на уравнивание традиционного и онлайн-образования, начали предпринимать в США и ЕС с начала 2010-х годов, а в России этот процесс начал реализовываться еще позднее [1]. Кардинальное изменение произошло с началом пандемии COVID-19, которая оказала прямое влияние не только на здоровье и демографию населения, но и на ситуацию с организацией образования во всем мире [2; 3; 4].

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что сложившаяся в современных условиях практика онлайн-образования в государственных учебных учреждениях пока еще находится на стадии перехода от первичного этапа, когда дистанционное обучение служит экстренной карантинной мерой, ко второму этапу, который должен состоять в реализации системы апробированных и специфических для разных направлений подготовки методических и методологических подходов. Совершенно очевидно, что эффективность онлайн-обучения зависит не только от предметного содержания разработанных учебных материалов, но и от мотивации обучающихся к самообразованию, которая в значительной мере определяется организацией взаимодействия между педагогом и учащимися.

В связи с этим цель представленной статьи состоит в описании возможностей применения дистанционных форм обучения в образовательном процессе по дисциплинам естественнонаучного цикла. Исходя из сформулированной цели, определены основные задачи, которые включают анализ преимуществ и недостатков онлайн-обучения применительно к случаю биологического и экологического направления, а также описание возможных способов преодоления потенциальных или фактических негативных проявлений. Сравнительно слабая проработка этой проблематики в современной научной литературе характеризует новизну выбранной темы. Практическая и теоретическая значимость исследования продиктованы сложившимися в течение чрезвычайно короткого периода времени реалиями, в результате которых онлайн-обучение перешло из категории перспективной, но сравнительно редко реализуемой формы в категорию общей практики образования.

Фактической основой послужили сведения об активности обучающихся, полученные в процессе подготовки и реализации онлайн-обучения студентов-биологов вузов и детей школьного возраста, обучающихся в системе дополнительного образования по биологическому профилю. Образовательные приемы на уровне высшей школы апробированы в Горно-Алтайском государственном университете (ГАГУ) в ходе прохождения дисциплин «Теория систематики и методы полевых исследований» и «Статистические методы обработки биологических данных», а также в Алтайском государственном университете (АлтГУ) – дисциплина «Методы полевых исследований». Онлайн-технологии в системе дополнительного образования прошли практическую проверку при организации обучения детей школьного возраста в технопарке «Кванториум-04» в творческих модулях «Нейрофизиология», «Молекулярная биология» и «Экосистемы».

В качестве основной образовательной платформы во всех перечисленных случаях использована виртуальная система Moodle, которая в последнее время относительно широко применяется для организации процесса онлайн-обучения. Система предоставляет сравнительно широкий спектр возможностей для формирования образовательного контента: это мультимедийное наполнение, включающее загрузку презентаций, авторских видео- и аудироликов, сторонних гиперссылок, а также средств проверки полученных знаний у обучающихся, средств контроля их посещаемости и активности. В системе Moodle реализованы разнообразные формы поддержания связи между обучающимися и педагогом: электронная почта, форум, чат.

Практика показывает, что базовые принципы работы в системе Moodle уже на первых онлайн-занятиях с приемлемой степенью полноты осваивают не только студенты вузов, но и учащиеся дополнительных образовательных учреждений старших классов. Ученики среднего возраста нередко испытывают определенные затруднения в освоении это образовательной платформы, что, как правило, обусловливается недостаточным уровнем мотивации к самостоятельной работе. Образовательную работу с обучающимися этой возрастной группы желательнее проводить под непосредственным контролем преподавателя. Таким требованиям в большей мере соответствуют программные средства, позволяющие организовывать интернет-конференции, в частности Zoom, Discord и Scype, так как они обеспечивают прямое онлайн-общение и соответствующий контроль.

Наиболее важным этапом процесса дистанционного обучения выступают занятия, отведенные на изложение теоретического материала. Если это не прямое онлайн-подключение (конференция) с активным взаимодействием обучающихся и педагога, то необходимый уровень усвоения теоретического материала, как правило, обеспечивается путем предоставления видеолекции, записанной автором и заранее размещенной на образовательной или сторонних платформах. Однако следует подчеркнуть, что видеолекция, как сравнительно недавно вошедшая в арсенал обучающих средств форма подачи теоретического материала, накладывает ряд принципиально новых требований к компетенциям преподавателя. В частности, ее создание требует таких крайне специфичных навыков, как умение держаться перед камерой, правильно говорить в микрофон, монтировать видеоролики в специальных редакторах, загружать видео на платформы, например, YouTube или Rutube. Все перечисленное явным образом отличается от традиционного умения проводить лекцию в аудитории. Кроме того, практика показывает, что видеолекции, продолжительность которых соответствует классическим академическим часам, как правило, мало подходят для онлайн-обучения. В условиях интернет-просмотра, который нередко сопровождается дополнительными отвлекающими факторами, более целесообразны небольшие видеофрагменты продолжительностью 10–15 минут, что достаточно четко демонстрирует анализ эффективности «удержания» аудитории смонтированных авторами статьи образовательных видео и размещенных на общедоступном видеоканале в платформе YouTube. Идеально, если видеозапись происходит в специально оборудованной студии, где существенная роль в организации процесса принадлежит профессиональному оператору и монтажеру (рис. 1), однако имея определенный опыт, такую работу можно проводить и самостоятельно.

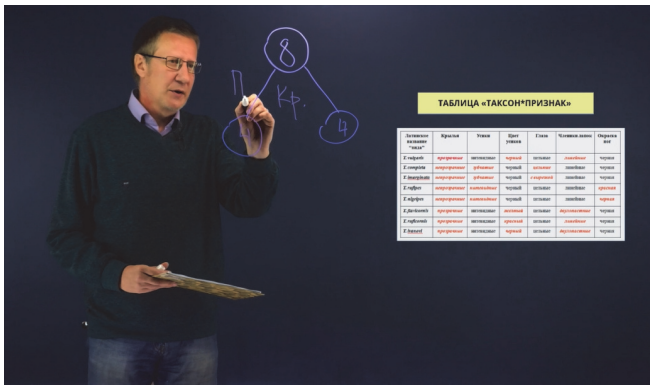


Рис. 1. Фрагмент записи видеолекции
по дисциплине «Методы полевых исследований» в студии ГАГУ



Рис. 2. Фрагмент видеозаписи практического занятия
по модулю «Экосистемы» в «Кванториум-04»

Наиболее логичной формой продолжения представления материала служит демонстрация преподавателем мастер-класса, экспериментальной или полевой работы по изучаемой теме (рис. 2). В результате если студенты или учащиеся дополнительного образования в состоянии повторить эту практическую работу самостоятельно, процесс обучения охватывает все необходимые компетенции и формирует соответствующие навыки. К сожалению, определенную часть заданий, выполнение которых при традиционной форме проведения занятий осуществляется вполне успешно, в онлайн-режиме (то есть без доступа к лаборатории, музейным фондам или учебному раздаточному материалу) выпол-

нить просто нереально. Такие задания приходится реализовывать в упрощенном оцифрованном виде, что в некоторых случаях, хотя и далеко не всегда, не дает возможности сформироваться практическим умениям и навыкам. В набольшей мере эта объективная проблема вызывает обеспокоенность при обучении студентов. Система дополнительного образования детей, разумеется, таких ограничений не ставит, и в результате педагог располагает значительно более широким выбором средств выявления знаний обучающихся. В частности, для закрепления материала в системе дополнительного образования в качестве замены практическим занятиям вполне эффективны игровые и развлекательные формы, такие как викторины, кроссворды, творческие задачи, ответы на которые содержатся в тематических видеолекциях. Подобные образовательные технологии в принципе могут быть реализованы и со студентами вузов, более того, они даже имеет определенное стимулирующее и познавательное значение, но в связи с ограниченностью академических часов, отводимых на усвоение большинства биологических дисциплин, они далеко не всегда могут быть проведены в реальности. В качестве наиболее творческой формы систематизации теоретических знаний возможны интерактивные дебаты и дискуссии, позволяющие выявить и оценить у обучающихся наличие компетенций, связанных со способностью критически анализировать информацию, излагать свою точку зрения в команде и координировать программу действий.

Не менее важная проблема, имеющая непосредственную связь с переходом на онлайн-обучение, связана с вопросом необходимости разработки эффективных мер по предотвращению возможного обмана со стороны обучающихся. Главным образом это касается проблем «скачивания» творческих заданий (реферат, эссе, презентация) из сети или их «списывания» у наиболее ответственных и успешных студентов. В случае с дополнительным образованием детей такая проблема в целом большой обеспокоенности не вызывает и, насколько нам известно, даже не рассматривается как таковая в специальной литературе. В отношении же студентов, для которых результат обучения обычно имеет прямое материальное значение, мировая практика показывает, что, как правило, они чаще стараются списать на курсах естественных и точных наук, причем именно на онлайн-курсах [5]. В связи с этим вопросы организации онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения все чаще служат предметом для специального рассмотрения [6]. В отношении дистанционных курсов биологического профиля приемлемые результаты могут быть получены при условии активного включения в образовательный процесс систем типа «Антиплагиат» либо путем увеличения количества вариантов заданий для самостоятельного выполнения. Наилучшим стимулом к активизации познавательной деятельности детей в системе дополнительного образования выступает участие в многочисленных научно-исследовательских конкурсах, проводимых на региональном, всероссийском и международном уровне.

Пандемия также вызвала усиление уровня стресса и беспокойства в обществе [7]. В случае со студентами вузов это в значительной мере обусловлено увеличением неопределенности в социально-экономической ситуации, зависящей от пандемии, что стало особой проблемой как для педагогов в вопросах организации образовательного процесса, так и для самих студентов. В специальных исследованиях по данному вопросу отмечается, что склонность к переживанию тревоги в значительной мере связана не только с объективными факторами, но и с личностными субъективными особенностями восприятия окружающей действительности [8]. Это накладывает серьезные требования и социальную ответственность на коммуникативные действия преподавателя. Пути решения указанной проблемы стоят за рамками простого обсуждения возможностей онлайн-образования, так как в данном контексте на первый план выходят моральные качества преподавателя, его умение разбираться в психическом состоянии обучающегося. В связи с этим уместно напомнить ставшие классическими слова замечательного педагога К.Д. Ушинского [9, с. 147]: «Можно излагать науку с тем направлением, чтобы она могла быть приложена к жизни, но никогда не должно унижать ее до ремесленного обучения».

Подводя итог сказанному выше, отметим, что система дистанционного обучения имеет как явные положительные, так и в целом нежелательные аспекты. В числе позитивных свойств обучения в онлайн-режиме значимы следующие: практически неограниченный доступ к научной информации в сети Интернет, возможность перераспределения рабочего времени обучающихся и неоднократного пересмотра учебного материала в формате видео. Из существенных негативных свойств отметим невозможность (в сравнительно нередких случаях) обеспечить выработку необходимых практических навыков, а также отсутствие классических форм общения, что в дальнейшем может повлиять на социализацию обучающихся. Последний из перечисленных пунктов представляется чрезвычайно важным, поскольку вполне вероятно, что в условиях частичной изоляции он оказывает воздействие на личностные качества обучаемых.

Таким образом, на современном этапе профессиональная ценность педагога складывается из его знаний в преподаваемой предметной области, технической осведомленности в вопросах организации учебного пространства и умения найти адекватные механизмы поддержания творческой активности учащихся.

Библиографический список

1. Кузнецов Н.В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия. *E-Management.* 2019; № 1 (2): 19 – 25.
2. Афанасьева Н.Б., Дели А.Д. Использование онлайн-курсов национальной платформы «Открытое образование» в обучении экологии и биологии. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2018; № 2 (83): 116 – 124.
3. Чистякова Н.С., Ларина Н.П. Опыт кафедры биологии Читинской государственной медицинской академии в реализации онлайн-обучения у студентов в условиях пандемии COVID-19. *Образование в области безопасности жизнедеятельности и новых технологий: проблемы и перспективы развития.* Чита: ЗабГУ, 2021: 139 – 144.
4. Nurdiyanti N., Wajdi M., Magfirah N., Fadhilah N. University students' perception towards online learning in biology. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia.* 2021; № 3 (7): 240 – 247.
5. Hsu J.L. Promoting Academic Integrity and Student Learning in Online Biology Courses. *Journal of Microbiology and Biology Education.* 2021; № 1(22): 1 – 7.
6. Ивашкина Т.А. Организация онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 92 – 94.
7. Алехин А.Н., Дубинина Е.А. Пандемия: клинико-психологический аспект. *Артериальная гипертензия.* 2020; № 3 (26): 312 – 316.
8. Шадрина А.В., Чернявская В.С. Образовательные возможности группового консультирования для снижения тревожности студентов в ситуации пандемии. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 371 – 373.
9. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений.* 1948; Т. 1: 147.

References

1. Kuznecov N.V. Onlajn-obrazovanie: klyuchevye trendy i prepyatstviya. *E-Management.* 2019; № 1 (2): 19 – 25.
2. Afanas'eva N.B., Deli A.D. Ispol'zovanie onlajn-kursov nacional'noj platformy «Otkrytoe obrazovanie» v obuchenii `ekologii i biologii. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 2 (83): 116 – 124.
3. Chistyakova N.S., Larina N.P. Opyt kafedry biologii Chitinskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii v realizacii onlajn-obucheniya u studentov v usloviyah pandemii COVID-19. *Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti i novyh tehnologij: problemy i perspektivy razvitiya.* Chita: ZabGU, 2021: 139 – 144.
4. Nurdiyanti N., Wajdi M., Magfirah N., Fadhilah N. University students' perception towards online learning in biology. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia.* 2021; № 3 (7): 240 – 247.
5. Hsu J.L. Promoting Academic Integrity and Student Learning in Online Biology Courses. *Journal of Microbiology and Biology Education.* 2021; № 1(22): 1 – 7.
6. Ivashkina T.A. Organizaciya onlajn-kontrolya v usloviyah distancionnogo obucheniya sredstvami cifrovyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 92 – 94.
7. Alehin A.N., Dubinina E.A. Pandemiya: kliniko-psihologicheskij aspekt. *Arterial'naya gipertenziya.* 2020; № 3 (26): 312 – 316.
8. Shadrina A.V., Chernyavskaya V.S. Obrazovatel'nye vozmozhnosti gruppovogo konsul'tirovaniya dlya snizheniya trevozhnosti studentov v situacii pandemii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 371 – 373.
9. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij.* 1948; T. 1: 147.

Статья поступила в редакцию 29.12.21

УДК 378.6:94 (574) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-33-36

Ogoltsova E.G., *Cand of Sciences (Pedagogy), PhD, senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia); senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru, ORCID 0000-0002-3743-879X*
Paletskaia T.V., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru, ORCID 0000-0002-1176-006X*

HISTORY OF INCLUSIVE PRACTICE IN WESTERN EUROPE. This article attempts to conduct a comparative analysis of the development of inclusive practice in Western European countries (Germany and the UK). Based on the studied sources describing the modern experience of the implementation and development of inclusive education in these countries, the existing models of inclusive education are described according to the following criteria: institute of tutoring and assistance,

a system of requirements for the procedure and evaluation tools for certification, the availability of resource centers, information and analytical support. The emphasis is made on the active implementation of the practice of inclusive education, taking into account the regional specifics, the existence of an extensive system of financial support and information support. The experience of these Western European states, with developed traditions of inclusive education, can be useful for possible use in the modern Russian educational process.

Key words: **inclusive education, history of education, pedagogical experience, inclusive space, tutoring, resource center.**

***Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, д-р PhD, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, доц. Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*

***Т.В. Палецкая,** канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*

ИСТОРИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

В данной статье предпринята попытка провести сопоставительный анализ развития инклюзивной практики в странах Западной Европы (Германия и Великобритания). Опираясь на изученные источники, описывающие современный опыт реализации и развития инклюзивного образования в этих странах, были описаны существующие модели инклюзивного образования по следующим критериям: институт тьюторства и ассистентства, система требований к процедуре и оценочным средствам для аттестации, наличие ресурсных центров, информационно-аналитическое сопровождение. Сделан акцент на активную реализацию практики инклюзивного образования с учетом региональной специфики, существование разветвленной системы финансовой поддержки и информационного сопровождения. Опыт данных государств Западной Европы с развитыми традициями инклюзивного образования может быть полезен для возможного использования в современном российском образовательном процессе.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, история образования, педагогический опыт, инклюзивное пространство, тьюторство, ресурсный центр.**

Актуальность исследования. На сегодняшний день инклюзивное образование рассматривается как перспективная форма воспитания и обучения практически во всем мире. Это происходит потому, что идет удовлетворение не только образовательных потребностей обучающихся с особыми возможностями здоровья, но и в значительной мере увеличиваются возможности социализации учеников, пути их коммуникации с обществом, складываются требуемые предпосылки для интеграции каждого ребенка в социум. При этом теория и практика формирования инклюзивного образования в западных странах характеризуются более продолжительной в сравнении с нашей страной историей внедрения и разработки.

Учитывая актуальность данной проблематики, целью данного исследования выступает изучение практики реализации инклюзивного образования в странах Западной Европы (использован опыт Великобритании и Германии) с развитыми традициями специального образования для возможного использования в современном российском образовательном процессе. Задачами исследования выступают: рассмотрение теоретических основ данного вопроса; знакомство с условиями реализации инклюзивного образования в данных странах; изучение и анализ практического опыта.

В качестве научной новизны исследования определены зоны позитивного опыта западных стран в инклюзивном образовании и обоснованы возможности его использования в совершенствовании системы общего образования в России. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении эффективных технологий инклюзивного образования, применяемых в странах Западной Европы; показаны возможности развития теории и практики зарубежной и отечественной педагогики по проблемам инклюзивного образования. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты расширяют научные представления о тенденциях развития общего инклюзивного образования в странах Западной Европы, обогащают теорию и методологию общего инклюзивного образования, позволяют использовать наиболее продуктивный западный опыт инклюзивного образования в условиях российской действительности.

Методологические основы исследования. На текущем этапе развития мира вопрос инклюзивного образования поднимается в различных культурах, обсуждается его роль и приоритетность перед прочими формами обучения детей и подростков [1; 2]:

– построением теоретических концептов инклюзивного образования занимались такие западные исследователи, как Л. Бартон, Дж. Депплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор и др. Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, выделяются С.В. Алехина, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.;

– субъектные характеристики как основа успешного развития инклюзивных образовательных практик рассматриваются в исследованиях Л.А. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др. В России роль субъектов инклюзивного образования отражена в работах Д.А. Леонтьева, Н.Н. Малофеева, А.А. Наумова и др.

– вопросами технологий инклюзивного обучения занимались западные исследователи М. Банерджи, Х. Гартнер, С. Денно, Д. Митчелл, Д. Тайак, М. Фуллан, К.М. Эвертсон и др. В отечественной педагогике технологическая сторона инклюзивного образования частично представлена в исследованиях Л.С. Выготского, И.Ю. Левченко, И.В. Карпенковой, С.И. Кудинова и др.

Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Конвенцией о правах инвалидов.

В данных документах инклюзия определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека. Инклюзивное образование трактуется как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности.

Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает потребности так же, как и специальные условия, и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива, это дает особому ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание.

«Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [3]. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [4].

В данной статье рассмотрена история инклюзивной практики в таких странах Западной Европы, как Германия и Великобритания. У выбранных стран богатый опыт в ее реализации.

Начиная с 1970-х годов, в Германии социальная ситуация по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья начала меняться. В столице Германии Берлине в 1975 году появилась первая интеграционная школа, в 1985–1989 годах возникло множество общественных инициатив, в том числе родителей детей с ОВЗ.

Великобритания прошла все этапы отношения общества к людям с нарушениями развития: от «эры невинности», через «эру иллюзий», к «эре сегрегации» и далее к «деинституционализации», связанной с началом социальных реформ.

В настоящее время в стране развивается «социальная модель». Большее внимание в «социальной модели» уделяется адаптации среды к особенностям человека, созданию системы социальных связей и развитию его способностей.

В Германии система специального образования не подвергалась кардинальной перестройке, как во многих других странах Запада. Общее образование в Германии является бесплатным, родители сами выбирают школу для своего ребенка – интегративную или специальную. Обучение в специальных школах регламентируется нестрого. Существуют общие положения, в которых указано, какими компетенциями должен овладеть ребенок, и учебные программы школы строятся в соответствии с этими положениями. Программа обучения распределена по ступеням развития: одна ступень длится от двух до четырех лет [5].

В таких школах с детьми работают учителя, медицинская сестра, психолог, персонал по уходу. Но при этом каждый учитель должен уметь оказывать любую помощь ребенку, включая физическую.

В западной Германии, в Северной Вестфалии в дополнение к Закону об образовании утверждены Правила обучения детей с ограничениями в здоровье, где рассматриваются формы обучения таких детей, которые выбирают родители после консультации со школьным врачом, психологом и другими специалистами.

Также в Германии есть большое количество экспериментальных школ, где осваиваются разные формы инклюзии.

Сегодня в Великобритании дети с особыми образовательными потребностями учатся в общеобразовательных школах, общеобразовательных школах с ресурсным обеспечением, в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ, специальных школах – государственных и частных.

В системе образования Великобритании существуют и специальные институты, где готовят квалифицированный персонал для специальных школ. Если возникает необходимость, то для ребенка с особыми образовательными потребностями создается персональная программа обучения. В общеобразовательных школах обучение детей производится по дифференцированным программам, с дифференциацией учебных целей, методов преподавания и оценок достижений.

В общеобразовательных школах с ресурсным обеспечением, которые позволяют детям с тяжелыми нарушениями полностью интегрироваться в коллектив обычных сверстников, присутствуют и специальные (коррекционные) классы общеобразовательной школы, где дети с довольно сложными типами нарушений занимаются отдельно от сверстников с условной нормой, но некоторые занятия проходят совместно. Кроме того, есть специальные школы для детей со сложными/множественными/глубокими нарушениями.

Министерством образования Великобритании разработана программа под названием «Каждый ребенок важен», которая оказывает помощь детям с ОВЗ путём повышения доступности образования, выстраивания гармоничных отношений между учениками, их родителями и попечителями. Данная государственная программа позволяет обеспечить эффективную социализацию ребенка, а также развить личные качества с положительным эффектом для государства.

Наряду с широко распространенными инклюзивными школами есть специальные учебные заведения, где обучаются дети-инвалиды с самыми тяжелыми формами заболевания.

Для анализа реализации инклюзивной практики был изучен опыт (онлайн-ресурсы, средства массовой информации, научные публикации) следующих образовательных заведений: в Германии – «Schule Schloß Wittgenstein» (Школа Шлосс Витгенштейн), «St. George's International School Köln St. George's School» (Школа Сент Джордж), «Internat Landheim» (Landheim Schondorf) (Школа-пансион Ландхайм); в Великобритании – «Cardiff Sixth Form College» (Кардифф Колледж), «Mount Mill Hill International School» (Международная школа Маунт-Милл-Хилл).

Опираясь на изученные источники, описывающие современный опыт реализации и развития инклюзивного образования в Германии и Великобритании за последние шесть лет, мы описали реализуемые модели инклюзии в выбранных странах по следующим критериям:

– Институт тьюторства и ассистентства;
– система требований к процедуре и оценочным средствам для аттестации;
– наличие ресурсных центров;
– информационно-аналитическое сопровождение.

Критерий «Институт тьюторства и ассистентства». В условиях инклюзивной образовательной практики тьюторское сопровождение необходимо. Именно тьютор, не отвлекая от учебной деятельности педагога, помогает обучающемуся с ОВЗ соблюдать основные принципы классно-урочной системы. Большую помощь тьютор оказывает в выстраивании адекватного общения и взаимодействия с одноклассниками.

В Германии его основные направления деятельности и функции закреплены за различными структурными подразделениями образовательных учреждений. В 1 и 2 учебном заведении обязанности тьюторства и ассистентства частично выполняет школьная консультативная служба. В школе-пансионе реализуется проект «Шефство», который обеспечивается силами студентов-добровольцев, оказывающих помощь лицам с ОВЗ и инвалидностью.

В Великобритании в штатном расписании имеются ставки тьютора и персонального ассистента. Типична практика, когда для обучающихся с ОВЗ разрабатывается специальное пособие, которое позволяет им нанять студента профильного вуза в качестве помощника.

Критерий «Система требований к процедуре и оценочным средствам для аттестации». В учебном заведении, реализующем инклюзивную практику, должны быть предусмотрены особые условия для обучающихся с ОВЗ по увеличению сроков аттестации, варьированию условий ее прохождения, использованию вспомогательных технических средств, привлечению помощников и доступных помещений.

В Германии существует обязательный для исполнения всеми учебными заведениями документ «Руководство информационно-консультационного центра Национального общества содействия обучающимся для экспертов аккредитационных агентств». Согласно данным рекомендациям, учебное заведение должно создать перечень различных льгот, в рамках которых могли бы приниматься индивидуальные решения в отношении конкретного обучающегося с ОВЗ.

Для реализации этого критерия в Великобритании наибольшее внимание уделяется организационным аспектам аттестации обучающихся с ОВЗ. Основными формами аттестации являются вступительная, промежуточная. В нормативно-правовой документации регламентируется процедура: информировать обучающихся о критериях оценивания, осуществлять индивидуальный подход с учетом болезни, оценивать без дополнительного стресса для обучающегося.

Критерий «Наличие ресурсных центров». Приоритетными направлениями работы центров на базе школ, осуществляющих инклюзивное образование, является защита прав обучающихся с ОВЗ в соответствии с международными конвенциями и федеральным законодательством, координация системы их сопровождения.

В Германии данные центры присутствуют во всех трех учебных заведениях. В изученных материалах описаны цели, задачи, полномочия и структура этих центров. Даются подробные сведения об их штате и специфике деятельности. Службы предпринимают меры по предупреждению фактов дискриминации в отношении обучающихся. Особое внимание в деятельности служб уделяется работе по развитию толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ.

Анализ ресурсных центров в Великобритании показал, что созданы специальные центры по сопровождению обучающихся с ОВЗ. Центр осуществляет общую координацию работы, консультационные услуги и информационно-материальную поддержку обучающихся с ОВЗ.

Информационно-аналитическое сопровождение. Критерий предполагает наличие в учебных заведениях юридического и психологического консультирования, информирование о льготах, о возможностях индивидуального сопровождения в процессе обучения и дальнейшего образования детей с ОВЗ.

Критерий «Структура и функции информационно-аналитического сопровождения» вариативен в Германии. Данный вид сопровождения осуществляют различные структурные подразделения, которые информируют и консультируют обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в рамках своих полномочий.

Информационно-аналитическое сопровождение в Великобритании. Хорошо разработана система учета и общего контроля доступности и качества обучения лиц с ОВЗ. Имеется единая для всех учебных заведений база данных об учащихся с ОВЗ. Разработан информационный электронный ресурс-гид, предоставляющий информацию о местах, оборудованных для инвалидов в Великобритании.

Таким образом, в учебных заведениях Германии активно реализуется практика инклюзивного образования, с учетом региональной специфики действуют под разными названиями службы сопровождения, существует разветвленная система финансовой поддержки и информационного сопровождения обучающихся с ОВЗ. Присутствует ориентация на индивидуальные запросы обучающихся с ОВЗ в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Из приведенного описания можно сделать вывод, что в учебных заведениях Великобритании представлена комплексная модель инклюзивного образования. Особенностью представленной модели является широкая поддержка государства на уровне нормативно-правового регулирования.

Рассмотрев на практике технологии реализации инклюзивного образования в странах Западной Европы, можно отметить, что они отличаются многосубъектностью, состоящей в рассмотрении вовлеченности всех субъектов в построение основ инклюзивного обучения. В этом русле имеется равномерный учет академической и социальной составляющей учебного процесса. Данный опыт полезен в изучении теоретикам и практикам инклюзивного образования в России, т.к. у нас наблюдается достаточно выраженная академичность инклюзивного образования, не всегда присутствует в полной мере индивидуализация процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ, инклюзивное образование рассматривается преимущественно на уровне видения функциональной роли учителя в инклюзивном классе и недостаточном учете остальных субъектов такого обучения.

Характеристика технологий инклюзивного образовательного процесса в странах Западной Европы и в России отличается своей обширной дистантностью, проявляющейся в суженном отечественном видении конкретных механизмов, техник, приемов и способов создания системы поэтапного включения ребенка с ОВЗ в обучение вместе со своими сверстниками. В условиях западной действительности происходит развитие широкого поля педагогического управления, вбирающего в себя конкретные шаги по оптимизации инклюзивного образования.

Значительную роль в странах Западной Европы играют технологии удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ с включением в них значительного количества субъектов. В России наблюдаются сложности в скоординированной системе действий в данном направлении, а отдельные технологии, такие как тьюторская поддержка в инклюзивном классе, имеют четко выраженный инновационный оттенок с недостаточным развитием общих представлений о целевом назначении тьютора, его функциональных обязанностях и взаимодействии с сетью социальных контактов нетипичных детей.

Опыт данных государств Западной Европы с развитыми традициями инклюзивного образования может быть полезен для возможного использования в современном российском образовательном процессе.

Биографический список

1. Беликова Н.П. Инклюзивное образование: возможно ли на данном этапе развития образования? *Инклюзивное образование*. 2019; № 7: 28 – 31.
2. Боранбаева А.С. Формирование инклюзивной культуры в общеобразовательной школе. *Научный потенциал*. 2021; № 1-2 (32): 45 – 49.
3. Сорокумова С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011; Т. 13, № 2: 618 – 620.
4. Vayrynen S. Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. *Rovaniemi*. 2018: 56: 5 – 8.

5. Харитонова Е.А. Зарубежный опыт обучению смысловому чтению детей с особыми образовательными потребностями (аналитический обзор зарубежных источников). *Наука.* 2020; № 23: 136 – 139.

References

1. Belikova N.P. Inklyuzivnoe obrazovanie: vozmozhno li na dannom `etape razvitiya obrazovaniya? *Inklyuzivnoe obrazovanie*. 2019; № 7: 28 – 31.
2. Boranbaeva A.S. Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury v obscheobrazovatel'noj shkole. *Nauchnyj potencial*. 2021; № 1-2 (32): 45 – 49.
3. Sorokumova S.N. Organizaciya inklyuzivnogo obucheniya v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2011; T. 13, № 2: 618 – 620.
4. Vayrynen S. Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. *Rovaniemi*. 2018: 56: 5 – 8.
5. Haritonova E.A. Zarubezhnyj opyt obucheniyu smyslovomu chteniyu detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami (analiticheskij obzor zarubezhnyh istochnikov). *Nauka.* 2020; № 23: 136 – 139.

Статья поступила в редакцию 29.12.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-36-39

Avetisyan A.D., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*

Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS IN TRAINING OF DISTRICT POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article reveals the content of educational technologies used in the training of district police commissioners in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In modern conditions, in the process of training cadets, students, the teacher needs to make significant changes in his activities to implement new educational standards. It is important to take into account changes in learning technologies and to make greater use of them. The use of educational technologies in the training of district police commissioners is the key to the success of the formation of knowledge, skills and abilities necessary for the training of highly qualified specialists of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors of the article concluded that it is necessary to improve the activities of teachers in the implementation of educational technologies in the educational process in the training of police officers.

Key words: **educational technologies, teachers' activities, district police officers in higher educational institutions of Ministry of Internal Affairs of Russia.**

А.Д. Аветисян*, канд. юрид. наук, доц., проф. кафедры уголовного процесса Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

А.А. Рясов*, канд. юрид. наук, доц., проф. кафедры криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

Г.Г. Жигалова, *канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

В статье раскрыто содержание образовательных технологий, используемых при подготовке участковых уполномоченных полиции в образовательных учреждениях МВД России. В современных условиях в процессе обучения курсантов, слушателей преподавателю необходимо внести существенные изменения в свою деятельность для реализации новых образовательных стандартов. Важно учитывать изменения в технологиях обучения и шире их использовать. Использование образовательных технологий при подготовке участковых уполномоченных полиции является залогом успеха формирования знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки высококвалифицированных специалистов системы МВД России. Авторы статьи сделали вывод о необходимости совершенствования деятельности преподавателей по реализации технологий в образовательный процесс при подготовке сотрудников полиции.

Ключевые слова: **образовательные технологии, деятельность преподавателей, участковые уполномоченные полиции в высших учебных заведениях системы МВД России.**

Актуальность данной темы взаимосвязана с деятельностью преподавателей по реализации образовательных технологий в учебном процессе.

Важным условием качественной профессиональной подготовки участковых уполномоченных полиции является внедрение преподавателями в учебный процесс современных образовательных технологий, что выступает важной задачей педагогической науки по подготовке сотрудников полиции.

Целью статьи является использование передового опыта преподавателей по использованию образовательных технологий при обучении сотрудников органов внутренних дел.

Методы исследования: анализ научных источников, наблюдение, обобщение и синтез педагогического опыта преподавателей высшего учебного заведения МВД России.

Важно отметить, что особенностью федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования для высших учебных заведений системы МВД России является деятельный подход, в котором сформулирована основная задача по подготовке профессионального сотрудника полиции – участкового уполномоченного полиции. Для комплексного обучения сотрудника полиции следует оптимально сочетать традиционные формы обучения и использование в учебном процессе современных образовательных технологий для формирования умений, знаний и навыков с учетом особенностей практической деятельности сотрудника полиции конкретного структурного подразделения органов внутренних дел России.

Современным образовательным технологиям уделяли серьезное внимание следующие ученые: Е.Н. Ашанина [1], В.А. Багина [2], Л.А. Бураева, Р.Р. Карданов [3], В.А. Гаужаева [4], Н.Е. Кирилова [5], Л. Г. Колесникова [6], М.С. Фабриков [7] и др. Следует использовать опыт преподавания с использованием образовательных технологий, разработанных вышеуказанными учеными.

Современные образовательные технологии создают благоприятные предпосылки для расширения границ образовательной деятельности преподавателей, в том числе по таким дисциплинам, как «Первая помощь», «Уголовно-процессуальное право», «Криминалистика», «Судебная медицина и судебная психиатрия».

Между тем в настоящее время многие ученые пришли к выводу о том, что преподавателям системы МВД целесообразно использовать в обучении традиционную классическую модель образования, но при этом максимально применять современные технологии обучения для формирования знаний, умений, навыков будущего сотрудника органов внутренних дел. Такой подход в обучении обеспечит эффективность учебного процесса при подготовке курсантов, слушателей, обеспечит смену видов их деятельности, а также позволит преподавателю реализовать принципы здоровье сбережения. Преподавателю следует делать пра-

вильный выбор образовательной технологии с учетом содержания изучаемой дисциплины, целей, вида аудиторного занятия, уровня подготовленности курсантов, слушателей, их возрастной категории и мотивированности обучающихся на получение необходимых знаний, выработку навыков и умений решения служебных задач в практической деятельности участкового уполномоченного полиции.

Образовательная технология – это использование преподавателем совокупности приемов в обучении, реализации преподавателем своих знаний в образовательном процессе при осуществлении взаимодействия с обучающимися, управление ими при их обучении, передаче преподавателем личного опыта своей профессиональной деятельности для обеспечения эффективности учебного процесса и подготовки обучающихся к самостоятельной практической деятельности.

Для реализации образовательной технологии преподавателю необходимо учитывать возможности использования технических средств в учебном процессе. В деятельности преподавателя по обучению курсантов, слушателей в учебном процессе следует придерживаться определенной последовательности действий, операций, которые взаимосвязаны с деятельностью преподавателя и направлены на достижение целей обучения. В соответствии с требованиями ФГОС ВО следует выделить основные образовательные технологии:

– проблемного обучения;
– информационно-коммуникационную;
– развития критического мышления;
– развивающего обучения;
– игровые технологии;
– кейс-технологии.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет улучшить качество процесса обучения, обеспечивает гармоничное развитие сотрудника органов внутренних дел, который имеет навыки ориентации в информационном пространстве, взаимосвязанном с деятельностью органов внутренних дел, а также использование информационно-коммуникационных возможностей образовательных технологий, формирование у курсантов информационной культуры, а также представление опыта практической деятельности и выявление его результативности.

Достижение вышеуказанных целей преподавателем возможно посредством реализации следующих задач:

– использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;

– формирование у курсантов интереса к процессуальной деятельности сотрудника органа дознания и стремления к дополнительным знаниям путем самосовершенствования своей профессиональной подготовки;

– развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения;

– создание условий для мотивированности курсантов на получение знаний о служебной деятельности участкового уполномоченного полиции;

– направить усилия на создание условий для формирования положительной мотивации к учению;

– дать обучающимся знания, определяющие свободный, осмысленный выбор их профессиональной деятельности в органах внутренних дел.

Преподавателю необходимо применять новые информационные технологии в высшем учебном заведении, а также использовать новые технические средства, формы и методы преподавания дисциплин «Первая помощь», «Уголовно-процессуальное право», «Криминалистика», «Судебная медицина», «Судебная психиатрия», новые подходы к организации учебного процесса.

В настоящее время необходимо сформировать умение курсанта получать информацию из разных источников о служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, пользоваться ей в определенных следственных ситуациях при выявлении события преступления и принятия решений о выполнении процессуальных действий, направленных на установление лица, совершившего преступление.

Реализацию информационно-коммуникационных технологий возможно разделить на следующие этапы.

На начальном этапе преподавателю следуют выявить учебный материал, который необходимо представить обучающимся, сделать анализ образовательной программы, определить тему в соответствии с тематическим планом, выбрать вид аудиторного занятия и особенности изучения материала на данном занятии.

На следующем этапе нужно подобрать информационные продукты, готовые образовательные ресурсы, создать собственные продукты (презентации, обучающие и контролирующие программы).

На последующем этапе преподавателю следует применять информационные продукты на лекциях, занятиях семинарского типа, в ходе самостоятельной работы курсанта и процессе руководства научно-исследовательской деятельностью курсантов.

На последнем этапе преподавателю необходимо сделать анализ эффективности применения информационно-коммуникационных технологий использования и изучить полученные результаты по получению знаний по конкретной дисциплине.

В процессе обучения курсантов, слушателей по узкой специализации «Деятельность участкового уполномоченного полиции» преподавателем следует использовать технологию критического мышления.

При проведении аудиторных занятий преподавателю необходимо учитывать, что данная технология состоит из трех стадий организации учебного процесса:

На этапе вызова из памяти ранее полученных знаний курсант, слушатель по предлагаемому заданию об обстоятельствах совершения преступления должен актуализировать имеющиеся знания и представления о последовательности действий сотрудника полиции по сведениям о событии преступления, формируется профессиональный интерес, определяются цели и задачи выполнения задания применительно к конкретной ситуации.

На следующей стадии курсант, слушатель должен осмыслить полученные сведения об обстоятельствах совершения преступления с учетом новой информации, которая получена из задания. Данную информацию следует систематизировать курсанту, слушателю и определить процессуальные действия, которые следует выполнить для установления доказательств, которые имеют отношение к деятельности участкового уполномоченного полиции в служебной ситуации. У курсанта, слушателя должна формироваться собственная позиция принятия решений в уголовно-процессуальной деятельности. Преподавателю необходимо контролировать понимание курсантом, слушателем учебного материала.

На этапе размышления курсанта, слушателя закрепляются новые знания, окончательно формируются навыки, умения принятия участковым уполномоченным полиции процессуальных решений в досудебном производстве.

В процессе проведения аудиторных занятий курсанты могут овладеть способами интегрирования сведений об обстоятельствах совершения преступления и выработать собственное мнение, которое они должны уметь сообщить дознавателю, следователю, прокурору; использовать опыт деятельности органов предварительного расследования, строить умозаключения и логические цепи процессуальных действий для получения доказательств, уметь выражать свое отношение к решениям, которые следует принимать в их профессиональной деятельности в отдельных служебных ситуациях. Для развития критического мышления преподавателям в учебном процессе необходимо использовать следующие приемы: мозговой штурм, корзину идей, метод контрольных вопросов и перекрестную дискуссию. В учебном процессе преподавателям важно использовать технологию проблемного обучения.

Проблемное обучение в вузах системы МВД России помогает преподавателям организовать проведение аудиторных занятий, которые позволяют им создать проблемные ситуации в деятельности участкового уполномоченного полиции и сформировать у курсантов самостоятельный подход к овладению ими профессиональными знаниями, навыками, умениями сотрудника органов внутренних дел и развивать мыслительные способности принятия законных решений в практической деятельности.

Проблемные ситуация из практики деятельности участкового уполномоченного полиции должны соответствовать интеллектуальным возможностям курсантов, слушателей, способствовать мотивации обучающихся найти направления разрешения служебной ситуации.

Проблемные ситуации деятельности сотрудников полиции могут быть включены в учебные задачи, практические задания и т.п. Проблемные ситуации должны быть взаимосвязаны с условиями практической деятельности участкового уполномоченного полиции и определенными типами практических заданий его уголовно-процессуальной деятельности.

Преподаватель перед курсантами, слушателями формулирует проблемы и при его непосредственном участии обучающиеся самостоятельно решают данные проблемы и составляют процессуальные документы.

Самостоятельность познавательной деятельности обучающихся в процессе проблемного обучения реализуется преподавателем в формах проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Проблемное обучение позволяет преподавателю создать предпосылки для алгоритмизации деятельности курсантов, слушателей в практической деятельности участкового уполномоченного полиции.

При использовании преподавателями кейс-технологий следует учитывать, что они включают ролевые игры, ситуативный анализ и метод проектов.

В кейс-технологии преподавателем предлагается курсантам сделать анализ реальной ситуации из деятельности участкового уполномоченного полиции, в которой сформулированы проблемы процессуальной деятельности сотрудника органов внутренних дел, актуализирован комплекс знаний, который позволит разрешить данную проблему практической ситуации.

В результате анализа конкретной ситуации на основе ранее полученных знаний курсанты, слушатели могут применить имеющиеся знания на практике.

Рассматриваемые технологии повышают интерес обучающихся к дисциплинам «Криминалистика», «Судебная медицина и судебная психиатрия» и «Уголовно-процессуальное право» и создают необходимые условия для развития у курсантов, слушателей важных качеств: профессиональный подход к выполнению своих служебных обязанностей; коммуникабельность с гражданами для защиты их интересов, умение анализировать исходные данные об обстоятельствах совершения преступления, выполнять процессуальные действия и принимать законные решения для обеспечения прав граждан.

В процессе использовании преподавателем кейс-технологий в высшем учебном заведении у обучающихся развиваются навыки анализа и критического

мышления процессуальных ситуаций, рационально сочетаются положения теории уголовно-процессуальной деятельности и реализации ее на практике. Курсант, слушатель получает представление об алгоритме действий и принимаемых решений в практической деятельности участкового уполномоченного полиции, а также формируются навыки оценки различных вариантов в условиях недостаточных сведений об обстоятельствах совершения преступления и лице, его совершившем.

Данная технология позволяет научить обучающихся действовать самостоятельно и в составе следственно-оперативной группы.

Кроме этого, курсанты, слушатели учатся анализировать сведения о событии преступления, выявлять проблемы, возникающие в практической деятельности сотрудника органов внутренних дел и определять последовательность действий в конкретной служебной ситуации.

Кейс-технологии позволяют получить курсантам, слушателям коммуникативные навыки, сформировать у них интерактивные умения, способствующие оптимальному взаимодействию с сотрудниками полиции других подразделений и принятию решения в соответствии со служебной ситуацией.

Для активизации кейс-метода в учебном процессе преподавателями используются: метод ситуационно-ролевых игр; метод ситуационного анализа; метод дискуссии.

Подготовка участкового уполномоченного полиции требует от преподавателя максимального погружения обучающегося в реальную обстановку, возникающую в профессиональной деятельности сотрудника ОВД. Кейс-технологии позволяют смоделировать фабулу, ситуацию для оценки и последующего принятия оптимального, наиболее удачного решения проблемы, обозначенной в ситуационной задаче.

Кейс-технология может включать следующие типы кейсов:

1. Практические кейсы, ориентированные на формирование у обучающегося навыка решения задачи с практическим её исполнением (проведение осмотра места происшествия, трупа на месте его обнаружения, отработка навыка оказания первой помощи пострадавшему).

2. Обучающие кейсы, которые предъявляют требования к обучающему в виде освоения пула документации, умения вычленить из текста ключевые данные и впоследствии использовать их для формирования выводов по проблеме, обозначенной ситуационной задачей.

3. Кейсы научно-исследовательские, имеющие цель доработать имеющуюся нормативную базу, усовершенствовать технику проведения следственных действий, определить оптимальную последовательность действий либо самостоятельно создать проблемную ситуацию.

Несомненно, подготовка любого из указанных кейсов требует от преподавателя, проводящего подготовку участковых уполномоченных полиции, досконального владения не только теоретическим материалом, но и компетентностным подходом к практической составляющей деятельности сотрудника ОВД. Определяя структуру кейса при подготовке участковых уполномоченных полиции важно учитывать частотность ситуаций.

Каждый кейс мы рекомендуем наполнить следующим содержимым:

1. Фабула (непосредственно проблема, ситуационная задача, видеофрагмент с заданием и т.п.). Важно учитывать реальность используемой ситуации, логику явлений и взаимосвязь с профессиональной деятельностью обучающегося. Компонуя проблемную ситуацию, преподаватель должен учитывать профиль подготовки участкового уполномоченного полиции и включать в структуру кейса компетенции, предложенные рабочими программами изучаемых дисциплин. Одновременно на этапе подготовки преподаватель решает вопрос формы презентации кейса на занятии.

2. Задания кейса. Разрабатывая задания кейса, преподаватель определяет степень обсуждаемости вопросов, форму дискуссии. С целью активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей в задания рекомендуем включать ролевую, деловую игру как способ погружения в проблему. Распределение ролей предполагает более полное слияние со структурой ситуации, применение и отработку практических навыков, предлагаемых фабулой кейса. Уже на этапе формулировки заданий преподаватель должен представлять конечный результат, предполагаемые действия курсантов и слушателей в момент обсуждения и поиска решения заданий кейса. Непременным условием исполнения решения будет решение заданий каждого кейса в полном объёме. В процессе решения куранты и слушатели согласовывают с преподавателем ключевую проблему и возможные варианты ответвления.

3. Ресурсы. Под ресурсами кейса понимают средства для достижения искомого результата в виде решения заданий. В перечень ресурсов, предполагаемых для решения кейса, в обязательном порядке вводим нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность участкового уполномоченного полиции.

4. Особые условия. Под особыми условиями понимаем варианты, которые введены в кейс с целью усложнения ситуации, возможно использование провокационных средств и ресурсов «чёрного ящика», содержащих вновь выявленные обстоятельства.

Одновременно на занятии рекомендуем для обсуждения и решения не более двух кейсов. Вид используемого кейса зависит от цели, которую формулирует преподаватель на этапе создания фабулы. Общими целями кейса рекомендуем поставить обучение навыкам эффективной коммуникации внутри групп и между группами, умение работать в интересах команды и определение лидера.

Работа в группах при реализации кейс-технологии в обучении предполагает получение задания, определение очерёдности действий, приёмов и последовательности действий, определения инструментов для решения при работе в режиме минимума или максимума, определение направлений возможного исхода ситуации, установление оптимального варианта решения кейса в ситуации, при которой участник событий по условию остаётся один или в условиях присутствия третьих лиц.

Достаточно сложным моментом в работе преподавателя при использовании кейс-технологий можно назвать оценку результатов работы групп над кейсом. Предлагает трёхбалльную систему оценки решения кейса:

- грамотное решение и наиболее правильное обоснование – 3 балла;
- правильное решение без обоснования – 2 балла;
- решение с неточностями без обоснования – 1 балл;
- отсутствие решения – 0 баллов.

На этапе оценки преподавателем работы группы и вклада каждого участника группы в решение общей задачи преподаватель отмечает достижение поставленных в начале занятия целей.

Данная технология создает благоприятные предпосылки для использования курсантом, слушателем самостоятельно знаний для решения ситуационной проблемы в деятельности участкового уполномоченного полиции. Обучающиеся мотивируются преподавателями для получения знаний по дисциплинам, которые имеют большое значение для практической деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Таким образом, кейс-технология, которая используется для обучения, основана на реальных практических ситуациях и направлена на формирование у обучающихся новых качеств и умений деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Выводом из рассмотренных положений будет являться необходимость совершенствования деятельности преподавателей по реализации образовательных технологий в образовательный процесс при подготовке сотрудников полиции.

Научная новизна статьи взаимосвязана с важностью оперирования преподавателями образовательными технологиями при обучении сотрудников органов внутренних дел.

Теоретическая значимость статьи определяется целесообразностью формирования у преподавателей педагогических знаний об образовательных технологиях в учебный процесс при проведении различных видов занятий.

Практическая значимость статьи заключается в совершенствовании деятельности преподавателей образовательных организаций МВД России при обучении участковых уполномоченных полиции.

Библиографический список

1. Ашанина Е.Н. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2021.
2. Багина В.А., Боровкова О.А., Гулеева О.В. и др. *Современные образовательные технологии*: монография. Новосибирск: ЦРНС, 2017; Кн. 6.
3. Бураева Л.А. Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел в условиях информатизации правоохранительной деятельности. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2013; № 10-2 (36): 45 – 48.
4. Карданов Р.Р., Гаужаева В.А. Специфика организации взаимодействия участкового уполномоченного полиции с лицами, обеспечивающими охрану имущества на объектах. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2015; № 2 (29): 38 – 41.
5. Кирилова Н.Е. *Теоретико-методологические основы инновационных технологий формирования здорового образа жизни студентов в образовательном пространстве вуза*: монография. Владимир: Владимирский государственный университет, 2011.
6. Колесникова Л.Г., Аюпова Э.И., Солдатова И.А. *Управление человеческими ресурсами: формирование компетенций*: учебное пособие. Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2012.
7. Фабриков М.С. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Владимир: ВлГУ, 2021.

References

1. Ashanina E.N. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2021.
2. Bagina V.A., Borovkova O.A., Guleeva O.V. i dr. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: monografiya. Novosibirsk: CRNS, 2017; Kn. 6.
3. Buraeva L.A. Povyshenie kvalifikacii sotrudnikov organov vnutrennih del v usloviyah informatizacii pravoohranitel'noj deyatel'nosti. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 10-2 (36): 45 – 48.

4. Kardanov R.R., Gauzhaeva V.A. Specifika organizacii vzaimodejstviya uchastkovogo upolnomochennogo policii s licami, obespechivayuschimi ohranu imuschestva na ob`ektah. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2015; № 2 (29): 38 – 41.
5. Kirilova N.E. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy innovacionnyh tehnologij formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza*: monografiya. Vladimir: Vladimirskij gosudarstvennyj universitet, 2011.
6. Kolesnikova L.G., Ayupova `E.I., Soldatova I.A. *Upravlenie chelovecheskimi resursami: formirovanie kompetencij*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Centr nauchnogo sotrudnichestva, 2012.
7. Fabrikov M.S. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Vladimir: VlGU, 2021.

Статья поступила в редакцию 29.12.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-39-41

Imanmagomedova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*
Guseynova Kh.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*
Ramazanova M.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*

APPLICATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT A MEDICAL UNIVERSITY. The article discusses the effective use of an integrative approach in teaching English at a medical university. The necessity of its integration into the future physicians' language training at the Russian higher medical education system present development stage is proved. Based on the special literature analysis, the effectiveness of this approach in the process of forming a modern specialist capable of surviving and succeeding in the dynamically changing modern social conditions is demonstrated. The main possibilities existing for the introduction of the integrative approach into the system of future physicians' language training are investigated. Further, the main pedagogical conditions that contribute to the effective application of the integrative approach in the process of teaching English to future doctors are studied.

Key words: **medical university, teaching foreign language to students of non-linguistic specialties, integrative approach, innovative educational technologies, interuniversity integration, student, teacher.**

А.Э. Иманмагомедова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*
Х.К. Гусейнова, *канд. филол. наук, асс., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*
М.Ш. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются основные аспекты эффективного использования интегративного подхода в процессе преподавания английского языка в медицинском вузе. Доказывается необходимость его интеграции в языковую подготовку будущих медиков на современном этапе развития системы высшего медицинского образования в Российской Федерации. На основе анализа специальной литературы демонстрируется эффективность такого подхода в процессе формирования современного специалиста, способного выжить и преуспеть в динамично меняющихся условиях современного общества. Исследуются основные возможности, существующие для внедрения интегративного подхода в систему языковой подготовки будущих медиков. Изучаются существенные педагогические условия, способствующие эффективному применению интегративного подхода в процессе обучения будущих медиков английскому языку.

Ключевые слова: **медицинский вуз, обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей, интегративный подход, инновационные образовательные технологии, межвузовская интеграция, студент, преподаватель.**

Актуальность темы настоящей статьи заключается в том, что на протяжении трёх последних десятилетий фиксируется переход мирового и, в частности, российского общества на постиндустриальную ступень развития. Этот процесс затрагивает все стороны жизни общества, отражаясь на его социальной структуре, экономике и культуре. Естественно, что столь масштабные изменения, фиксирующиеся практически во всех аспектах существования социума, не могут не затронуть систему высшего медицинского образования [1–5].

Современный медицинский вуз должен готовить специалистов, способных к быстрой адаптации в динамично меняющейся среде. В частности, это касается языковой подготовки будущих медиков. Овладение английским языком должно способствовать облегчению выживания специалиста в информационном обществе, вооружению его системой знаний, умений и навыков, необходимых для оперативного поиска нужной информации в глобальном информационном пространстве. Кроме того, его важной чертой должна стать способность к постоянному саморазвитию и самообучению в течение всей жизни [3; 5; 6].

Цель статьи – изучение наиболее значимых аспектов применения интегративного подхода к обучению студентов-медиков английскому языку на современной стадии развития отечественной системы высшего медицинского образования.

С поставленной целью связаны следующие задачи:

– вывести толкование понятия «интегративный подход», адекватное целям настоящего исследования;

– рассмотреть основные преимущества, присущие данному подходу, в т.ч. в процессе обучения английскому языку студентов медицинских вузов;

– изучить основные возможности для внедрения интегративного подхода в образовательную практику медицинского вуза, существующие на современном этапе его развития;

– исследовать основные педагогические условия эффективного применения этого подхода.

Методы исследования: анализ специальной литературы, наблюдение, обобщение.

В рамках настоящей статьи под интегративным подходом применительно к преподаванию английского языка в медицинском вузе мы будем понимать педагогический подход, основанный на интеграции (от лат. integrationem – восстановление, объединение) и обеспечивающий комплексное видение участниками образовательного процесса изучаемой дисциплины [5, с. 80].

Использование такого подхода при обучении будущих медиков английскому языку предоставляет им следующие возможности:

– осознать общекультурную и профессиональную значимость изучаемого материала по английскому языку, его роль и место в системе знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной и социальной жизни;

– понять существующую логику междисциплинарных связей [1; 6].

В процессе преподавания английского языка интеграция может осуществляться на следующих уровнях:

1. Внутрипредметный, при котором происходит систематизация знаний, умений и навыков в рамках отдельной академической дисциплины, в т.ч. интересующего нас английского языка.

2. Межпредметный уровень подразумевает соединение фактов, понятий, принципов двух и более академических дисциплин.

3. Транспредметный – происходит синтез между компонентами содержания основного и дополнительного образования.

Опыт, накопленный на сегодняшний день педагогической наукой и практикой, позволяет нам говорить о наличии ряда преимуществ у интегративного

подхода. Они проявляются в т.ч. при его использовании в ходе преподавания иностранного языка будущим медикам. В числе таких преимуществ мы можем выделить:

– обеспечение целостного единства в ходе изучения сложных языковых объектов, явлений и процессов [3, с. 23];

– расширение возможностей для формирования специалиста «интегрального профиля», характеризующегося высоким уровнем развития общекультурной и профессиональной компетентности [4, с. 240–241];

– расширение возможностей для реализации комплексного подхода в обучении будущих медиков, способствующего, в свою очередь, интеграции молодых специалистов в современное общество [6, с. 182];

– создание педагогических условий для формирования у будущих медиков интегрального мышления, обеспечивающего его эффективное профессионально-личностное становление [1, с. 119];

– внедрение в образовательный процесс компетентностного и личностно-деятельностного подходов;

– построение целостного эффективного учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе [2; 4].

Возможности для внедрения интегративного подхода в процесс обучения иностранному языку студентов медицинских вузов весьма обширны, что отчасти объясняется спецификой данной дисциплины. Действительно, английский язык является не только объектом изучения конкретной дисциплины, но и средством обучения иным предметным областям. Данные обстоятельства благоприятствуют внедрению интегративного подхода на всех трёх уровнях, перечисленных нами выше [3; 5; 6].

Так, на младших курсах медицинских вузов внедрение интересующего нас подхода в практику обучения будущих медиков иностранному языку в первую очередь будет способствовать интеграции между дисциплинами гуманитарного цикла. К ним относятся:

– биоэтика;
– история медицины;
– латинский язык.

При интеграции иностранного языка с другими дисциплинами фиксируется не только объединение учебного материала в единое целое, но и совмещение различных осваиваемых систем. Кроме того, интенсифицируется процесс развития у студентов навыков профессионально направленного применения изучаемого языка. Английский язык, таким образом, предстаёт перед будущими медиками в качестве инструмента речевой деятельности, применимого в различных ситуациях социальной и профессиональной жизни [7; 8].

Изучение материала на основе интегративного подхода с большой вероятностью будет способствовать достижению следующих образовательных результатов:

– развитие у обучающихся заинтересованного отношения к будущей профессиональной деятельности;

– систематизация знаний, умений и навыков, получаемых в ходе профессиональной подготовки;

– повышение мотивации к освоению английского языка как средства получения и обработки профессионально значимой информации [9, с. 10].

Таким образом, английский язык наряду с медицинской латынью служит действенным инструментом, способствующим эффективному восприятию дисциплин учебного плана.

Внедрение интегративного подхода в повседневную образовательную практику медицинского вуза подразумевает высокий уровень развития профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава. В частности, это касается вооружённости преподавателей системой знаний, умений и навыков, связанных с эффективным использованием современных активных и интерактивных методов, а равно инновационных образовательных технологий [1; 7; 8].

Эффективная реализация интегративного подхода в ходе преподавания английского языка студентам медицинского вуза связана с расширением использования в образовательном процессе следующих интерактивных методов:

– разработка учебных интернет-материалов;
– метод учебных проектов;
– кейс-стади;
– мозговой штурм;
– деловые и ролевые игры;
– широкое использование аутентичных материалов;
– разработка гибкого комплекса упражнений, позволяющих эффективно сформировать общекультурные и профессиональные иноязычные компетенции будущих медиков [10, с. 57].

При внедрении интегративного подхода в медицинском вузе, в т.ч. в процесс обучения студентов английскому языку, необходимым условием является взаимодействие между кафедрами иностранных языков, с одной стороны, и действующим студенческим научным обществом, с другой. Так повышается эффективность подготовки обучающихся к участию в международных мероприятиях различного характера и тем самым – эффективность их языковой подготовки за счёт повышения мотивации и доступа к языковому материалу [11, с. 184].

Ещё одно направление внедрения интегративного подхода в языковую подготовку студентов-медиков – интеграция межвузовского пространства. Последняя предоставляет участникам образовательного процесса медицинских вузов следующие возможности:

– всесторонней объективной оценки процесса обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей, в т.ч. будущих медиков;

– обмена опытом использования различных инновационных методов, позволяющих повысить эффективность работы в данном направлении [2; 5; 7; 8; 9].

К формам сотрудничества между медицинскими вузами, способствующим эффективному внедрению интегративного подхода в процесс языковой подготовки студентов, относятся:

– совместная работа профессорско-преподавательских составов вузов над составлением учебно-методических пособий;

– организация и проведение студенческих научно-практических «круглых столов», конкурсов, олимпиад и конференций;

– сотрудничество по линии НИР [1; 3; 4; 11].

Вышеперечисленные формы сотрудничества с высокой вероятностью позволяют добиться ряда улучшений в ходе внедрения интегративного подхода в процесс языковой подготовки будущих медиков.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что использование интегративного подхода при обучении будущих медиков английскому языку предоставляет им возможности для осознания общекультурной и профессиональной значимости изучаемого материала, его роли и места в системе знаний, а также для понимания существующей логики междисциплинарных связей.

В ходе изучения английского языка интеграция может осуществляться на внутрипредметном, межпредметном и транспредметном уровнях.

Применение рассмотренного подхода при обучении студентов медицинского вуза английскому языку с определённой вероятностью будет способствовать обеспечению целостного единства в ходе изучения сложных языковых объектов, явлений и процессов, расширению возможностей для формирования специалиста «интегрального профиля», характеризующегося высокой степенью развития общекультурной и профессиональной компетентности, расширению возможностей для реализации комплексного подхода в обучении будущих медиков, созданию педагогических условий для формирования у будущих медиков интегрального мышления, внедрению в образовательный процесс медицинского вуза компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а равно построению целостного эффективного учебно-воспитательного процесса.

Широта возможностей для внедрения интегративного подхода в процесс обучения иностранному языку студентов медицинских вузов объясняется тем фактом, что в их случае английский язык является не только объектом изучения конкретной дисциплины, но и средством обучения будущих специалистов иным предметным областям. Важным условием успешного внедрения интегративного подхода в повседневную образовательную практику медицинского вуза является высокий уровень развития профессиональной компетентности членов его педагогического коллектива.

В особенности это относится к знаниям, умениям и навыкам преподавателей, связанным с применением инновационных образовательных технологий в ходе обучения будущих медиков как английскому языку, так и иным дисциплинам.

Ещё одно необходимое условие успешного внедрения интегративного подхода в процесс обучения английскому языку студентов медицинских вузов – взаимодействие между кафедрами иностранных языков и действующим студенческим научным обществом. Успешности обучения будущих медиков английскому языку с использованием интегративного подхода также в немалой степени будет способствовать интеграция межвузовского пространства.

Также крайне важно в процессе обучения иностранному языку в медицинском вузе, как в любом неязыковом вузе, использовать современные средства диагностики уровня обученности студентов [11–14]. Это особенно важно, когда преподаватель изучает эффективность применяемых подходов в обучении, в том числе интегративного.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных проблем, связанных с внедрением интегративного подхода в процесс изучения английского языка в отечественных медицинских вузах на современном этапе их развития.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о возможностях интегративного подхода в процессе обучения будущих медиков английскому языку и необходимых условиях его успешного внедрения.

Практическая значимость заключается в том, что на основе анализа специальной литературы определены основные направления, по которым может осуществляться внедрение данного подхода в практику медицинских вузов.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий.* Москва, 2021.

2. *Эксперты назвали главные проблемы российского образования*. Available at: https://sn.ria.ru/20200205/1564295666.html
3. Сизганова Е.Ю. Реализация интегративного подхода в исследовательском обучении. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2018; № 17: 23 – 25.
4. Аверин В.А. Интегративный подход и принципы психологии развития человека. *Психология человека в образовании*. 2019; Т. 1, № 3: 240 – 248.
5. Соколова В.А., Титова Ю.В. Интегративный подход в преподавании иностранного языка в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2021; № 10: 78 – 86.
6. Гревцева Г.Я., Котлярова И.О., Сериков Г.Н., Фахрутдинова А.В., Циулина М.В. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 462: 181 – 191.
7. Клёнова В.А. Иностранная терминология в процессе изучения оперативной хирургии. *Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области*. 2018. № 1(20): 61 – 63.
8. Филиппова Е.О., Полякова Н.Е. Применение трансформаций при переводе научных медицинских текстов с английского языка на русский язык. *Вестник ТГБУ*. 2016; № 2 (167): 87 – 91.
9. Долгополова К.В. Иностранная терминология в процессе изучения нормальной и топографической анатомии. *Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области*. 2017; № 4 (19): 9 – 11.
10. Николаева Т.Я., Чугунова С.А., Конникова Э.Э. Интерактивные методы обучения в неврологии. *Вестник северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. Серия: Медицинские науки. 2017; № 1(06): 55 – 58.
11. Маслова Н.Н., Сныткина Н.Н., Пысина А.М., Кислякова Е.А. и др. Возможности использования интерактивных технологий в неврологии. *Смоленский медицинский альманах*. 2016; № 2: 183 – 185.
12. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.
13. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
14. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.

References

1. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
2. *`Eksperty nazvali glavnye problemy rossijskogo obrazovaniya*. Available at: https://sn.ria.ru/20200205/1564295666.html
3. Sizganova E.Yu. Realizaciya integrativnogo podhoda v issledovatel'skom obuchenii. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2018; № 17: 23 – 25.
4. Averin V.A. Integrativnyj podhod i principy psihologii razvitiya cheloveka. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. 2019; T. 1, № 3: 240 – 248.
5. Sokolova V.A., Titova Yu.V. Integrativnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 10: 78 – 86.
6. Grevceva G.Ya., Kotlyarova I.O., Serikov G.N., Fahrutdinova A.V., Ciulina M.V. Metodologicheskie podhody k podgotovke studentov k professional'noj innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 462: 181 – 191.
7. Klenova V.A. Inostrannaya terminologiya v processe izucheniya operativnoj hirurgii. *Vestnik soveta molodyh uchenyh i specialistov Chelyabinskoj oblasti*. 2018. № 1(20): 61 – 63.
8. Filippova E.O., Polyakova N.E. Primenenie transformacij pri perevode nauchnyh medicinskih tekstov s anglijskogo yazyka na russkij yazyk. *Vestnik TGBU*. 2016; № 2 (167): 87 – 91.
9. Dolgopolova K.V. Inostrannaya terminologiya v processe izucheniya normal'noj i topograficheskoj anatomii. *Vestnik soveta molodyh uchenyh i specialistov Chelyabinskoj oblasti*. 2017; № 4 (19): 9 – 11.
10. Nikolaeva T.Ya., Chugunova S.A., Konnikova `E.`E. Interaktivnye metody obucheniya v nevrologii. *Vestnik severo-vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. Seriya: Medicinskie nauki. 2017; № 1(06): 55 – 58.
11. Maslova N.N., Snytkina N.N., Pysina A.M., Kislyakova E.A. i dr. Vozmozhnosti ispol'zovaniya interaktivnyh tehnologij v nevrologii. *Cmolenskij medicinskij al'manah*. 2016; № 2: 183 – 185.
12. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya otkrytyh `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.
13. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
14. Guseva N.V. Diagnostika rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov kak pedagogicheskaya problema. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.

Статья поступила в редакцию 05.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-41-43

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Yuzhakova N.E., *senior teacher, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY AT THE PRESENT STAGE. The article deals with problems of implementing a competence-based approach in teaching a foreign language at a university at the present stage. Attention is drawn to the stages of development of the competence approach, the specifics of its formation and significance at the present stage. It is concluded that one of the most important goals of the implementation of the considered approach is the formation of communicative competence, the features of its implementation in language learning within the university are considered, it is concluded that conceptually the implementation of this approach within a non-linguistic university and high school are similar to each other. It is noted that the key problem of implementing the competence approach in teaching a foreign language at a university is the assessment of competencies, in our opinion the most effective is the criterion method of assessment.

Key words: **competence, competence approach, foreign language, foreign language education, university education.**

Н.Г. Кондрахина*, канд. филол. наук, доц., проф. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Н.Е. Южакова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается проблематика реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в современном вузе на современном этапе. Обращается внимание на этапы развития компетентностного подхода, специфику его становление и значение. Делается вывод о том, что одной из важнейших целей реализации рассматриваемого подхода является формирование коммуникативной компетенции, рассматриваются особенности его реализации в языковом обучении в рамках вуза, делается вывод о том, что концептуально реализация данного подхода в рамках неязыкового вуза и старшей школы схожи между собой. Отмечается, что ключевой проблемой реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в вузе является оценивание компетенций. На наш взгляд, наиболее эффективным является критериальный способ оценки.

Ключевые слова: **компетентность, компетентностный подход, иностранный язык, иноязычное обучение, вузовское обучение.**

В контексте компетентностного подхода множество репродуктивных технологий обучения не могут в полной мере соответствовать современным требованиям, предъявляемым обществом. Применение комплекса медиаматериалов является перспективным направлением для современных учеников и учителей, так как это многофункционально, обладает возможностью интегрироваться в целостный образовательный процесс и множеством образовательных технологий, имеет потенциал междисциплинарности, что в разных аспектах раскрывает требования компетентностного подхода к современному обучению.

На протяжении нескольких десятилетий компетентностный подход занимает всё более основательные позиции в современном образовательном процессе. Гуманитарный по своей основе, практико-ориентированный с учётом эмоционально-ценностной и интеллектуальной составляющих компетентностный подход объединяет в себе наработки многих знаменательных педагогов, психологов и социологов и основывается на двух базовых понятиях – компетентности и компетенции.

Сам путь усвоения знаний в рамках компетентностного подхода коренным образом меняется: их не передают – они приобретаются учащимися в ходе личностно значимой, мотивированной деятельности. В своём генезисе идея компетентностного подхода стала реакцией на необходимость поиска верного соотношения теоретического и практического аспектов в подготовке специалистов любого профиля, а также соответствия тем характеристикам, которыми следует обладать современному выпускнику школы и вуза, будущему специалисту

Формирование «ориентированного на компетенции образования» (competence-based education – CBE) началось ещё в 70-х годах в США в контексте предложенного американским философом Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция», которое сначала активно применялось преимущественно к теории языка [8].

Принято разделять развитие CBE-подхода в образовании на три ключевых этапа:

– первый этап – 1960–1970 гг. – происходит введение в научный аппарат самоценной категории «компетенция», уже прослеживается некоторая путаница и необходимость в разграничении и верном осмыслении понятий компетентность/компетенция. В отношении языкового образования начинается постепенное формирование и исследование языковой компетенции, впервые описывается «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

– второй этап – 1970–1990 гг. – в теории и практике обучения языку (чаще – неродному) всё чаще используются категории компетенция/компетентность, появляется описание социальных и профессиональных компетенций, предпринимаются попытки обобщения и толкования определения «компетентности» через «мотивированные способности» личности», предложены 37 компетенций (Дж. Равен), проявляет себя акцент на готовности, способности к активному взаимодействию и эффективности конкретной деятельности с помощью относящейся к ней компетентности. В отечественном образовании появляются работы психологов и педагогов Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской.

– третий этап – 1990–2010 гг. – компетентность активно исследуется и всесторонне рассматривается как психологическая (личностная, профессиональная), педагогическая категория, определено соотношение компетентности и компетенции, Совет Европы называет ключевые компетенции (весна 1996 г.) [5, с. 37–39].

Еще в начале 90-х годов XX столетия Н.С. Розов отмечал, что понятие компетентность, «с одной стороны, могло бы ассимилировать новые открытия и наработки, касающиеся человеческого познания и практики, с другой стороны, позволяло бы определять образовательные требования в каждой педагогической ситуации (для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем)» [8, с. 137].

Именно это понятие в дальнейшем явилось ключевым для многих исследований в образовании. Необходимость проведения исследований в рамках компетентностного подхода постоянно усиливалась в связи с разработкой и внедрением новых государственных образовательных стандартов.

В последние годы компетентностный подход все активнее утверждается в педагогической науке и образовательной практике. Он рассматривается как одно из концептуальных положений обеспечения единого образовательного пространства и обновления содержания образования в условиях стремительно преобразующегося мира.

Компетентность чаще понимается как высшая точка владения компетенциями. Компетентность проявляет себя в деятельности, от условий её реализации и рамок активности она неотделима, более того, она является неким показателем эффективности проявляемых умений, навыков, знаний, способов действия в условиях реальной ситуации [3; 4].

Ключевым звеном в определениях компетенции является понимание необходимости переноса способа решения проблемы из учебной деятельности в реальную жизнь, причём основывается это не на алгоритме, а на приобретаемых через направляемую деятельность психологических, ценностных и социальных новообразованиях личности, а именно – компетентностях, проявляющихся и синтезирующих в себе навыки, умения, знания, способы деятельности.

Таким образом, компетенции являются общечеловеческими, ментальными, функциональными, универсальными способами, методами, средствами овладения неким содержанием, применения его в различных условиях и для достижения целей, которые тесно вплетены в суть жизнедеятельности постоянно развивающейся и самоценной личности [10].

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя принципиально отличаются от них. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного ряда задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознанны и не автоматизированы, и это позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации. Без знаний нет компетенций, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Компетентностный подход меняет цели и содержание образования, так как конкретные, ориентированные на практическую пользу, с измеряемыми параметрами, определённые содержанием и учебной деятельностью личностно значимые цели учения – именно те параметры, благодаря которым каждый учебный предмет будет полезен, интересен, сможет находиться во взаимосвязи с прочими.

Компетентностный подход в определении целей вузовского образования даёт возможность потенциально согласовать ожидания и интересы учителей и обучаемых. Определение целей вузовского образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести студенты в результате образовательной деятельности.

Также меняется метод оценивания, согласно данному подходу оценка должна состоять из доступных и логичных критериев, что делает ее более объективной и позволяет отслеживать формирование полноценной компетентности.

Таким образом, теоретические положения компетентностного подхода потенциально устраняют разрыв теории и практики в изучении иностранного языка в неязыковом вузе, что способно научить учеников использовать иностранные языки на ином уровне, а именно – для развлечения, саморазвития и, безусловно, решения учебных задач.

В условиях медиатизированного общения коммуникативная компетентность формируется не только компонентами коммуникативной компетенции, но и способами, формами, умениями и навыками работы с различными коммуникативными кодами, созданием на базе этих кодов логичного, адекватного ситуации сообщения, причём чаще в цифровом виде.

Следует дополнительно рассмотреть коммуникативную компетенцию, так как именно она представляет собой «способность осуществлять речевую деятельность средствами иностранного языка в соответствии с целями и ситуацией в рамках определённой сферы деятельности» [11], что соотносится с главной целью изучения предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе согласно ФГОС второго поколения.

Существует множество разных определений коммуникативной компетенции. «Коммуникативная компетенция – не только совокупность определенных коммуникативных знаний, навыков и умений, но коммуникативных способностей, обеспечивающих ориентировку в ситуациях иноязычного общения и выбор приемлемых стратегий, стиля и манеры общения» [10, с. 8].

Согласно определению И.Л. Бим, «коммуникативная компетенция – это способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [2, с. 12].

Коммуникативная компетенция является достаточно сложной интегративной системой, состоящей из нескольких равнозначных компонентов. Это отражается в том, что существует несколько вариантов моделей коммуникативной компетенции, но разница, преимущественно, лишь в терминологической интерпретации.

И.Л. Бим выделяет следующие компетенции:

– языковая;
– речевая;
– социокультурная;
– компенсаторная;
– учебная [2, с. 12–13].

В.В. Сафонова считает, что иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих компетенций:

– лингвистическая (знание лексического и грамматического материала, правила их употребления);
– социолингвистическая (умение использовать языковые средства в соответствие с коммуникативной ситуацией);
– дискурсивная (использование различных стилей речи, готовность к построению логичного ситуативного высказывания);
– социокультурная (знание традиций, быта, обычаев, контекста, национально-культурной специфики страны изучаемого иностранного языка);
– социальная (способность к мотивированному, логичному взаимодействию на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях);
– стратегическая (компенсаторная способность к замещению пробелов в знаниях, опыт взаимодействия имеющимися средствами) [9, с. 34].

Безусловно, подходы к классификации разнятся в зависимости от рассматриваемого предмета, что также влияет и на структуру занятия. Организацион-

ная структура занятия имеет принципиально большое значение в рамках компетентностного подхода, так как в данном контексте введение лексических единиц или грамматического материала по теме не должно быть отдельным элементом предметного содержания.

Согласно компетентностному подходу, вышеупомянутая лексика и грамматический материал должны выступать в качестве части задания, суть которого заключается в формировании умения раскрыть изучаемую тему, что может быть отражено во множествах форм и будет включать в себя не только чисто практические навыки, но отражать личностное понимание, стилистический, культурологический, практический аспекты использования иностранного языка.

Это выходит за рамки лишь репродукции, так как во взаимодействии учителя и обучающегося зарождается интегрирование ранее изученного, расширение знаний, адаптация согласно запрашиваемой сути в дальнейшем формировании компетенции.

Роль учителя, соответственно, претерпевает значительные изменения: от трансляции готовых знаний и формирования предметных умений и навыков современный педагог переходит на уровень предоставления материалов, форм и методов, в работе с которыми учащиеся совместно с преподавателем при большем объёме самостоятельной направляемой работы будут приобретать необходимые знания, умения и навыки внутри компетенции, а затем применять их на практике [6].

Безусловно, это предъявляет особые требования к предметному содержанию дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, так как коммуникация является сложнейшей компетентностью и имеет целый ряд особенностей, следовательно:

– задания зачастую должны иметь коммуникативную направленность;

– следует комплексно задействовать различные виды речевой деятельности;

– иметь в основе своей естественные образцы взаимодействия на иностранном языке;

– активные формы работы и обучения должны быть основообразующими, так как усвоение языка – процесс непосредственного взаимодействия с помощью данного социального инструмента;

– интерактивные методы обучения следует применять с учётом включения в процесс педагога;

– помнить о том, что мы формируем компетентность;

– проблемное содержание и эвристический контекст обучающего задания могут наполнить работу личностным компонентом, мотивацией к получению результата;

– формы работы также следует чередовать, включая в подходящие для этого задания компонент обыгрывания социальной роли говорящего.

Наиболее проблемным вопросом является оценивание, так как в привычном понимании оценка – это «констатация усвоения материала (но в компетентностном подходе), это многокомпонентный процесс постепенного оценивания на пути достижения запланированного образовательного результата» [7, с. 47]. Тесты, являющиеся наиболее часто используемым инструментом оценивания, в полной мере не способны полностью измерить успешность достижения, оставаясь лишь мерилом качества усвоения изученного материала. Более того, студентам будет проще организовывать работу с пониманием промежуточных целей и предвкушение пользы от результата. Всё чаще высказывается мысль о критериальном виде оценивания как наиболее качественном и объективном (Е.В. Прилипко, А.В. Новиков, Н.Ф. Ефремова). Так как зачастую на занятиях по изучению иностранного языка работа направлена на совершенствование коммуникации, В.И. Байденко выдвигает следующие критерии:

– логичность и доступность подачи (где 1 – нелогично, 4 – сообщение понятно, легко воспринимается аудиторией);

– глубинное понимание предоставляемого материала;

– работа с наглядностью;

– лингвистические компоненты (грамматический, лексическое наполнение, логичность);

– эмоциональная вовлечённость [1, с. 426].

Согласно Н.Ф. Ефремовой, зачастую выделяют три уровня формирования компетенций в рамках предмета «Иностранный язык» в старшей школе и, в дальнейшем, в неязыковом вузе: «начальный, базовый, углублённый» [4, с. 24]. Данная градация довольно гибкая. Безусловно, критерии разнятся в зависимости от задания, но их количество (5–8) и доступность для понимания учащихся должны обязательно учитываться. Также следует отметить, что лингвистический компонент в оценивании не является самым главным, много внимания уделяется способам и эффективности донесения информации, например, речь выступающего не изобилует связками и терминами, но формат выступления лаконичен, нагляден и информативен. Тем не менее оценивание не должно превращаться в скрупулёзный расчёт баллов по трёхступенчатым матричным формулам, зачастую к оценке некоторых компонентов можно привлекать учащихся для формирования ими метапредметных компетенций.

Современные критерии оценивания активно разрабатываются в настоящее время, что ознаменовано тенденцией к всё более объективному и понятному процессу измерения сформированности компетенций. От педагога, в свою очередь, требуется адекватное оценивание, высокий количественный уровень качества знаний, а также дисциплина и высокий уровень владения компетенциями.

Таким образом, компетентностный подход значительно меняет предмет «Иностранный язык» в неязыковом вузе привносит свой вклад в переосмысление и актуализацию данной учебной дисциплины, делая её более практико-ориентированной, что в первую очередь обусловлено мировыми тенденциями и повышенной необходимости к глобальной коммуникации. Содержание предмета изменяется, формы, методы, подходы к оцениванию совершенствуются и становятся всё ближе к цели изучения данного предмета в неязыковом вузе, а именно к готовности адекватной и близкой к естественной коммуникации на изучаемом языке.

Библиографический список

1. Байденко В.И. *Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)*. Москва, 2009.
2. Бим И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе*. 2002; № 2: 11 – 15.
3. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества*. Москва, 2019.
4. Ефремова Н.Ф. *Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов*. Москва, 2010.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 34 – 42.
6. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 8: 2627 – 2632.
7. Прилипко Е.В. Оценивание при компетентностном подходе к обучению иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 5: 47 – 52.
8. Розов Н.С. *Философия гуманитарного образования: Ценностные основы и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе*. Москва, 1993.
9. Сафонова В.В. *Коммуникативная компетенция: Современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*: монография. Москва, 2004.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 11: 2 – 13.
11. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва, 2004.

References

1. Bajdenko V.I. *Bolonskij process: Rezul'taty obucheniya i kompetentnostnyj podhod (kniga-prilozhenie 1)*. Moskva, 2009.
2. Bim I.L. Lichnostno orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; № 2: 11 – 15.
3. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel'nichuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional'noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyah cifrovogo obschestva*. Moskva, 2019.
4. Efremova N.F. *Organizaciya ocenivaniya kompetencij studentov, pristupayuschih k osvoeniyu osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuzov. Rekomendacii dlya vuzov, pristupayuschih k perehodu na kompetentnostnoe obuchenie studentov*. Moskva, 2010.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34 – 42.
6. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 8: 2627 – 2632.
7. Prilipko E.V. Ocenivanie pri kompetentnostnom podhode k obucheniyu inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 5: 47 – 52.
8. Rozov N.S. *Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya: Cennostnye osnovy i koncepciya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshej shkole*. Moskva, 1993.
9. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetenciya: Sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskih celyah*: monografiya. Moskva, 2004.
10. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 11: 2 – 13.
11. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva, 2004.

Статья поступила редакцию 14.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-44-47

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Yuzhakova N.E., *senior teacher, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

DIDACTIC BASES OF INTEGRATION OF A COMPLEX OF MEDIA MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The article draws attention to the didactic foundations of the integration of a complex of media materials into the process of teaching a foreign language at a university. Currently, researchers talk about a separate, information and communication environment in which students are able to work with various kinds of information, save it, transmit it, improve it. The formation of communicative competence and the improvement of speech skills and abilities can occur at any time and in any place, both in everyday and professional spheres. The most important phenomenon of the information and communication environment, however, is the reference support provided in the shortest possible time and available at any time of activity in it. There is also a unique opportunity to divide the educational material into blocks representing completely opposite types of work in different educational environments.

Key words: **foreign language, language training, media environment, media, media materials, non-linguistic university.**

Н.Г. Кондрахина*, канд. филол. наук, доц., проф. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Н.Е. Южакова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЛЕКСА МЕДИАМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье обращается внимание на дидактические основы интеграции комплекса медиаматериалов в процесс обучения иностранному языку в вузе. В настоящее время можно говорить об отдельной информационно-коммуникационной среде, в условиях которой учащиеся способны работать с разного рода информацией, сохранять её, передавать, совершенствовать. Формирование коммуникативной компетенции и совершенствование речевых навыков и умений могут происходить в любое время и в любом месте, как в бытовой, так и в профессиональной сферах. Наиболее важным явлением информационно-коммуникационной среды тем не менее является справочная поддержка, осуществляемая за кратчайший срок и доступная в любой момент деятельности в ней. Также появляется уникальная возможность разбивать учебный материал на блоки, представляющие совершенно противоположные типы работы в различных образовательных средах.

Ключевые слова: **иностранный язык, языковое обучение, медиасреда, медиа, медиаматериалы, неязыковой вуз.**

Безграничность в распространении информации в медиасреде ставит перед современным образованием новую цель, исходя из принятия идеи того, что ограничить или окончательно прекратить влияние СМК и медиаматериалов на подрастающее поколение невозможно и крайне нелогично. Из данного утверждения следует вывод о том, что целесообразнее медиаматериалы и СМК подчинить целям образования. Так как существует потребность в активном взаимодействии в рамках цифрового общества, а идеи компетентностного подхода основаны на будущей эффективной деятельности выпускника школы и вуза, необходимо задействовать те инструменты, которыми они будут реально пользоваться. Оградить учащихся от Интернета практически невозможно, но наделить их умениями и навыками работы в этом непрестанно развивающемся пространстве вполне возможно, что, собственно, отражается в содержании медиакомпетентности [1–14].

Вместо приёма и выдачи готовой формальной предметной информации «появилась цель реального достижения, а процесс обучения приобрёл черты состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии» [11, с. 156].

В отношении иностранных языков Интернет и различные СМК, существующие в нём, становятся полноценной коммуникативно-информационной средой, в которой наглядно проявляются языковые изменения и лексическое разнообразие реального языка [14]. Медиаобразовательная среда может быть адекватно интегрирована в привычные формы обучения, воспитания, что при надлежащей интеграции собственным потенциалом и средствами обеспечивает её активное преобразование в личностно значимую и интересную среду саморазвития. С привлечением медиаматериалов процесс обучения может стать действительно личностно ориентированным.

Безусловно, помимо перечня этих инструментов и навыков работы с ними, для этого необходима технология подобного обучения. Л.А. Иванова, занимающаяся разработками данного вопроса на протяжении второго десятка лет, предлагает следующую технологическую основу:

– целевая установка;
– содержание (ресурсы, сервисы);
– организация (собственно технология, т.е. конкретные методы, формы обучения);
– экспертно-оценочный компонент (диагностика) [4, с. 111].

Данная концепция является системообразующей, в ней учтены базисные технологические аспекты педагогической технологии. Тем не менее возникает немало проблем, касающихся каждого пункта. Если с целевой установкой всё довольно определённо, то в вопросе разработки содержания необходимо регулярно его обновлять и следить за множеством возникающих платформ и сервисов. С подобной задачей необходимо справляться учителю, имеющему навыки подобной деятельности в медиапространстве.

Одним из принципиально важных педагогических принципов изучения иностранного языка в настоящий момент является принцип коэволюции, вытекающий из логики применения медиаматериалов в обучении иностранному языку. «Иностранный язык беспредметен, он – средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне» [3, с. 15], что отражается во взаимном влиянии иностранного языка на медиа- и медиаматериалы, которые, в свою очередь, отражают и передают социолингвистические, социокультурные и языковые особенности этих изменений, что говорит о целесообразности их применения при обучении иностранным языкам. При работе с такими материалами формируется медиакомпетентность и коммуникативная компетентность, а также входящие в них компетенции, что отражается в вариативной реализации компетентностного подхода [1].

Применение медиаматериалов в обучении иностранному языку видоизменяет цели и процесс обучения, превращая разрозненные часы использования иностранного языка в «управляемый процесс осознанного стремления к самосовершенствованию в межкультурной коммуникации на межличностном и медиатизированном уровнях» [11, с. 156]. Ключевыми дидактическими принципами при обучении иностраннмоу языку с использованием медиаматериалов следует выделить:

– принцип открытости;
– индивидуализацию обучения;
– высокую частотность использования активных и интерактивных методов обучения;
– принцип автономности (без исключения классно-урочного педагогического воздействия);
– обучения с применением информационно-коммуникационных технологий и СМК.

Акцент в обучении на построение индивидуализированного процесса обучения именно в информационной среде является вполне логичным, учитывая продиктованную компетентностным подходом необходимость в практикоориентированности и накоплении опыта деятельности, а не только «багажа знаний».

В условиях обучения в интернет-пространстве с использованием различных медиаматериалов возможности индивидуализации процесса обучения широки, так как появляется не только вероятность конструирования особого учебного задания, но и возможность делать упор на определённый анализатор восприятия информации (визуальный, аудиальный), а также варьировать задания по виду познавательной деятельности (упор на анализ, поиск и т.д.) и темпу работы (например, проекты выполняются дольше). У учителя есть полновесные инструменты проверки обратной связи, опирающиеся на конкретные результаты действия студента, а не основанные лишь на непосредственном наблюдении и реакции учеников.

Личностно ориентированный подход при медиатизированном образовании может быть реализован не только при формировании предметного содержания, но и использовании активных технологий обучения, формировании студентам собственной образовательной среды средствами медиа вне вуза, например, на базе развлекательно-образовательного контента медиахостинга YouTube.

Истинная открытость современного образования проявляется в постоянном становлении и формировании обучающих систем, создании различных кросс-культурных и интернациональных образовательных пространств, инструментов, отвлекающих от рутинных заданий учебника, с потенциалом привлечения учащихся к информальному (не обусловленному настоянием учителя и внеаудиторным) использованию предоставляемых средств обучения, а также проявления интерактивности в выборе учебного контента (безусловно, отталкиваясь от методически и педагогически выверенных рекомендаций учителя).

Использование интернет-технологий и медиаматериалов отвечает многим параметрам развивающего обучения, так как Интернет укоренился в проектной технологии и исследовательской деятельности, на совместной деятельности построено большинство заданий, альтернативную точку зрения по проблемному вопросу возможно найти с помощью лишь нескольких простых действий. Встречается различная глубина проработки проблемной ситуации и многовариантность информационных источников, возможно найти уже проведённые сверстниками исследования и пути решения.

Следует также постепенно приучать студентов к автономности, что обусловлено не только необходимостью подготовки их к самостоятельной учебной деятельности, без которой компетентностный подход не будет раскрываться в полной мере, но и учитывания того факта, что в информационную среду они зачастую попадают гораздо раньше, чем приходят в вуз. Автономность также является неотъемлемым условием и важной личностной чертой в получении специального и университетского образования, способности и готовности к образованию в течение жизни, решении профессиональных задач.

Обучение с помощью ИКТ не должно полностью копировать традиционные образовательные средства, так как к подобному обучению выдвигаются иные цели, необходимы новые умения, компетенции и стратегии их достижения, используются другие инструменты. Данное обучение более многоплановое, так как сочетает в себе различные комбинации педагогических технологий, динамичность, внутреннюю управляемость.

Процесс обучения с применением технических средств и информационно-коммуникационных технологий выстраивается на базисных принципах педагогической науки, а именно – наглядности (различные виды), сознательности, научности, дифференциации (задействуются различные анализаторы), последовательности (гипертекстовость), доступности, активности, компьютеризации (этот принцип всё чаще встречается в педагогической практике).

Также это обусловлено передачей информации «экранным» способом, что отражается в наличии ярких визуальных образов, появлении теории «клипового мышления», привычке к взаимодействию с экраном (неотъемлемой для современного поколения учащихся) [3].

К электронным источникам образования предъявляется множество дидактических требований: это не только содержательность, проблемность, надёжность и научность, присущие подавляющему большинству образовательных средств. В них обязательно должны отражаться адаптивность, системность и структурность, что является условием качественной и результативной работы с ними. При отсутствии какого-либо показателя использование подобных средств обучения способно не только регулярно вводить учащихся в замешательство, но и нарушать единство личностного развития и образовательного процесса.

Е.С. Полат и М.А. Моисеева среди наиболее важных дидактических свойств электронных образовательных средств выделяют:

– информационное обеспечение;

– интерактивность и возможность использования дистанционных форм обучения;

– мультимедийность;

– контроль и оценку (на любом этапе работы с материалом) [6, с. 30].

В данном направлении работали многие отечественные педагоги, психологи, социологи: Л.А. Иванова, Н.Ю. Хлызова, Г.М. Коджаспиров, К.В. Петров, Э.Л. Носенко Э.Л., Е.С. Полат, П.В. Сысоев, А.Н. Щукин, К.В. Миньяр-Белоручев, М.Г Евдокимова, И.В. Роберт, Е.Д. Патаракин и другие. Обобщив опыт в исследовании данного вопроса, а также проведя собственные исследования по заданной теме, мы обозначили неоспоримые преимущества использования медиаматериалов в обучении.

Технические средства обучения имеют свойственные им дидактические преимущества:

– выросла скорость получения информации;

– органичная организация внимания;

– интенсификация и управляемость учебного процесса;

– восприятие материала направляется более естественно, что обусловлено спецификой подачи информации с использованием технических средств обучения (ТСО);

– создание эмоционального отношения к материалу (в зависимости от использующегося медиаконтента);

– повышение мотивации за счёт привлечения (зачастую в кажущуюся «консервативной») учебную среду современных повседневных технических средств;

– оригинальность представления учебного материала;

– доступность материала вне рамок занятия;

– развитие мышления и сознательности (благодаря преодолению предвзятости отношения к обучению «как к рутине»);

– появляются различные формы наблюдения за учащимися при усвоении материала (что важно для психолого-сопроводительной диагностики учебного процесса);

– более быстрый темп обновления содержания образования и учебных инструментов;

– упрощение поиска и обработки информации;

– возможное упрощение работы учителя (лишь при достаточной подготовленности и гибкости);

– предоставляются другие учебные инструменты, не вступающие в противоречие со стандартными и являющиеся вспомогательными учебными средствами;

– «дружелюбность и адаптивность» [13, с. 55];

– гипертекстовость как условие создания аутентичной среды;

– возникновение новых, ранее неисследованных областей научного знания (компьютерная лингводидактика, усовершенствование теоретических и практических аспектов формирования ИКТ-компетентности и т.д.);

– логичная реализация современных подходов к учению (личностно ориентированного, дифференцирующего, обучения в сотрудничестве и т.д.);

– в отношении обучению иностранным языкам – создание языковой среды (телекоммуникационные проекты, мультимедиа обеспечение учебного процесса);

– в отношении обучению иностранным языкам – «возможность осуществления синхронной и асинхронной коммуникации» [9, с. 100].

Следует отметить, что в теории дистанционного образования ключевым предметом является именно техническое устройство, которое даёт доступ к образовательному содержанию. Так как использование компьютерных технологий и образовательных сервисов лежит в основе дистанционного обучения, некоторые дидактические положения следует учитывать при построении учебного процесса в информационно-коммуникационной среде. В работах А.В. Хуторского это:

– принцип создания продукции для обучения по предмету;

– внешний образовательный продукт сочетается с внутренними личными достижениями студента;

– деятельностное содержание превалирует над информационным;

– креативный характер деятельности;

– открытость образовательного пространства;

– соблюдение индивидуальной образовательной траектории;

– открытость коммуникации к продукту деятельности учащихся [12, с. 234–235].

Многие перечисленные положения совпадают со сформулированными в данной работе главными принципами использования медиаматериалов в обучении иностранному языку, что подтверждает правильность представленной педагогической системы.

Всё чаще в педагогической и методической литературе встречается определение «Веб 2.0» (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.Г. Ходакова, Н.В. Ульянова, И.В. Щукина и др.). «Веб 2.0 – это платформа социальных служб и сервисов, которая позволяет широкому кругу пользователей получать и быть создателем различной информации» [8, с. 12].

Безусловно, фактор создания сервиса от пользователей для пользователя меняет парадигму передачи, хранения и восприятия информации, предоставляя большую вариативность, практическую пользу, так как контент постоянно видоизменяется, усовершенствуется, обновляется. Также медиаконтент является крайне разнообразным, включая в себя аудио- и песенный материал, видеоконтент различной направленности, полезные в учебных целях схемы, объяснения теории, возможность вступить во всевозможные сообщества по интересам.

С данной точки зрения открытость подразумевается как потенциал к саморазвитию сервиса, что сказывается на его функционировании, сопровождении и, следовательно, популярности среди пользователей. Обучение с помощью сервисов «Веб 2.0» позволяет создать особую образовательную среду, в которой сочетаются различные технические, коммуникативные и информационные инструменты, логично дополняющие друг друга.

Главными дидактическими свойствами образовательных сервисов, содержащих медиаматериалы, являются:

– информативность;

– мультимедийная основа для взаимодействия с сервисом;

– интерактивность в работе; широкая адресность, то есть возможность прямого и мгновенного взаимодействия не только учителя со студентом, но и учеников между собой;

– структурирование информации и многоуровневость (на основе гиперссылок, то есть возможность охватить широкое поле предметных аспектов);

– огромный выбор образовательного контента согласно интересам, полезности материала;

– самоактуализация материала, постоянное обновление;

– возможность для учащихся использовать и привлекать знакомые сервисы (тот же самый YouTube) для обучения;

– использовать многие образовательные сервисы абсолютно бесплатно;

– возможность использовать упрощённые инструменты в учебных целях (например, создавать презентацию в Google.Формах, а не в Microsoft PowerPoint);

– «возможность создания личной зоны пользователя» [10, с. 124].

Таким образом, имеются серьёзные основания для формирования полноценной информационной образовательной среды, где процесс обучения может протекать в тех же закономерностях, но по иным правилам, а также формироваться будут несколько иные компетенции, усиливая ИКТ-компетентность. Более того, иные правила существования и особенности среды способны раскрывать потенциал учебных дисциплин шире, что не всегда возможно при использовании стандартных, классических средств обучения (только комплекс УМК). В логику информационного образования логично вписываются разные формы работы, поэтому перед учителем раскрывается полное многообразие игровых, творческих, тренинговых, дискуссионных воплощений занятий.

Медиатексты напрямую связаны с медиаобразованием, именно они являются технологическим инструментом реализации принципиально отличного от традиционного учебного потенциала. Возможна следующая классификация, предложенная Т.Г. Добросклонской:

– способ производства (авторская, групповая);

– форма (письменная, устная);

– каналы распространения (СМИ, печатный вариант, сеть);

– функционально-жанровые особенности (новости, комментарии и т.д.);

– тематика [2, с. 30].

Полифункциональность и широкий охват разнообразных информационно-бытовых каналов распространения, усвоения представленной в подобном виде информации позволяет говорить о логичной интеграции в учебный процесс, безусловно, с тщательным отбором.

Также появляется возможность предоставлять альтернативу студентам в выборе путей достижения цели, отборе материала и форм его предъявления, раскрывается необходимость совмещать самостоятельную работу и совместные усилия, создаются близкие к идеальным условия проектной деятельности. Дидактические преимущества использования медиаматериалов способны проявить себя в совокупности действий и педагогического воздействия, создающей единое учебное и воспитательное содержание, которое оказывает воздействие на личность учащегося.

Безусловно, есть определённые минусы использования медиаматериалов. В реалиях информационного общества формируется социальный заказ на непрерывное образование, но в отношении медиаобразования всё несколько сложнее, данная специфическая отрасль ещё только находится в активной фазе своего развития, неохваченными остаётся широкий круг вопросов:

– Как классифицировать быстрорастущий перечень сервисов и платформ, когда медиапродукт появляется раньше теоретического его осмысления?

– Возможна ли непрерывность медиаобразования, как начинать его с дошкольных учреждений?

– Где грань использования медиаматериалов в смешанном обучении?

– Как избежать разрушения привычных систем ценностей, насколько это тормозит развитие медиасообщества?

– Какова истинная корреляция медиакомпетентности и коммуникативной компетентности?

– Как избежать «информационной перегрузки, виртуализации сознания, выхолащивания из сознания молодого поколения абсолютных ценностей» [5, с. 280].

Данные вопросы требуют дальнейшего теоретического и практического исследования. Тем не менее в теории и практике применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку на данный момент сложились чёткие критерии и условия их использования. В данной работе авторы предлагают следующие условия:

– ограниченность и логическая незавершённость представленного учебно-методического комплекса (УМК), при которых появляется необходимость в использовании дополнительных средств обучения;

– соответствие содержанию образования по предмету, отсутствие противоречий между используемым УМК и применяемыми аутентичными материалами;

– адекватность требованиям государственного образовательного стандарта в обучении иностранному языку;

– представление студентам примерного алгоритма работы и наполняемости отобранных сервисов и платформ, содержащих медиаматериалы;

– соответствие возрастным, психологическим особенностям обучающихся, их интересам, возможностям и потребностям;

– пропорциональность развития языковых, речевых и социокультурных умений и навыков языковому уровню обучающихся;

– беспрепятственный доступ ко всем материалам как для студента, так и для учителя;

– учёт формирования информационно-коммуникационной компетенции, медиакомпетентности и коммуникативной компетентности;

– отсутствие искажений информации, ложных культурных стереотипов, подмены понятий, резких и провокационных позиций, чрезмерной акцентизации внимания на негативных исторических или культурных фактах;

– доступность, стабильность работы медиаресурсов;

– функция воспитывающего воздействия.

Совершенно обоснованы и изменения в требованиях к современному учителю, преподавателю. Безусловно, в попытках «обогнать» образовательный прогресс от заведомо полезных преимуществ применения медиаматериалов в обучении иностранному языку возможно не получить никакой практической пользы. Следовательно, педагог выполняет важнейшие функции для построения педагогически и методически верного обучения с использованием медиаматериалов, а именно:

– продолжение формирований собственных компетенций в рамках преподаваемого предмета и медиаобразования;

– навыки работы с ИКТ;

– умение использовать и корректировать уже готовые наработки медиаматериалов;

– поиск, анализ, отбор содержания;

– создание собственного образовательного контента, применяемых инструментов;

– умение отслеживать новшества, следить за новыми потенциально качественными ресурсами и платформами.

Таким образом, медиаматериалы обладают широкими дидактическими возможностями, уместно вписываются в различные подходы к обучению, раскрывают потенциал компетентностного подхода и направлены на полноценную деятельность и самосовершенствование, создают самостоятельную образовательную среду. С учётом разработанных условий их использования учебный процесс приобретает инновационные черты и соответствует современным целям и задачам образования.

Библиографический список

1. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества.* Москва, 2019.
2. Добросклонская Т.Г. Медиатексты: теория и методы изучения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 28 – 34.
3. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
4. Иванова Л.А. Медиаобразование в обучении иностранным языкам – веление времени. *Magister Dixit*. 2013; № 2 (06): 104 – 114.
5. Иванова Л.А. Медиаобразование: поиск исследовательских векторов. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2012; Т. 67, № 6: 277.
6. Моисеева М.А., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Интернет в образовании:* специализированный учебный курс. Москва, 2006.
7. Немирич А.А. Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету. *Знак: Проблемное поле медиаобразование*. 2011; № 2 (8): 21 – 27.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий*: учебно-методическое пособие. Москва, 2009.
9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. *Язык и культура*. 2008; № 4: 96 – 109.
10. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*. 2012; № 1: 120 – 133.
11. Хлызова Н.Ю. Педагогические принципы формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности. *Вестник Томского государственного университета*. 2012; № 362: 156 – 159.
12. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2008.
13. Яшина Т.Н. Принципы дистанционного обучения иностранному языку на основе информационных и коммуникационных технологий. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2008; № 4: 54 – 57.
14. Yudina N.V., Melnichuk M.V., Seliverstova O.A. Language policy and planning in Russia, China and the USA through the lens of mass media of the 21-st century. *Journal of Social Studies Education Research*. 2020; Т. 11, № 3: 242 – 269.

References

1. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel'nichuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional'noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyah cifrovogo obschestva.* Moskva, 2019.

2. Dobrosklonskaya T.G. Mediateksty: teoriya i metody izucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 28 – 34.
3. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
4. Ivanova L.A. Mediaobrazovanie v obuchenii inostrannym yazykam – velenie vremeni. *Magister Dixit*. 2013; № 2 (06): 104 – 114.
5. Ivanova L.A. Mediaobrazovanie: poisk issledovatel'skih vektorov. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2012; T. 67, № 6: 277.
6. Moiseeva M.A., Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Internet v obrazovanii:* specializirovannyj uchebnyj kurs. Moskva, 2006.
7. Nemirich A.A. Mediaobrazovanie v Rossii: na puti k mediamentalitetu. *Znak: Problemnoe pole mediaobrazovanie*. 2011; № 2 (8): 21 – 27.
8. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tehnologij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2009.
9. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Razvitie informacionnoj kompetencii specialistov v oblasti obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2008; № 4: 96 – 109.
10. Sysoev P.V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funkcii. *Yazyk i kul'tura*. 2012; № 1: 120 – 133.
11. Hlyzova N.Yu. Pedagogicheskie principy formirovaniya mediakompetentnosti vtorichnoj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 362: 156 – 159.
12. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2008.
13. Yashina T.N. Principy distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2008; № 4: 54 – 57.
14. Yudina N.V., Melnichuk M.V., Seliverstova O.A. Language policy and planning in Russia, China and the USA through the lens of mass media of the 21-st century. *Journal of Social Studies Education Research*. 2020; T. 11, № 3: 242 – 269.

Статья поступила редакцию 14.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-47-49

Makhasheva Ya.A., *postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: 18.08.69@mail.ru*

SOME PROBLEMS OF LEGAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS. The article deals with problems of legal education of pedagogical university students. The content of the concepts of "legal education", "legal awareness" is determined. The author substantiates the need for attention in the pedagogical university to the purposeful formation of the legal consciousness of students. The functions and tasks of legal education of future teachers are highlighted. The characteristic of legal awareness as a component of legal education of students is given. The presented material allows to draw a conclusion about the interdisciplinary nature of law. The methodology of working with regulatory legal acts involves the purposeful work of the teacher with students to develop the ability to extract the correct and necessary information from legal documents. With these skills, students will be able to independently extract the necessary legal knowledge from the normative act and operate with them in everyday life.

Key words: **legal education, legal awareness, legal awareness, legal culture.**

Я.А. Махашева*, соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: 18.08.69@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются проблемы правового образования студентов педагогического вуза. Определяется сущностное содержание понятий «правовое образование», «правовая информированность». Автором обоснована необходимость внимания в педагогическом вузе к целенаправленному формированию правового сознания студентов. Выделены функции, задачи правового образования будущих педагогов. Дана характеристика правовой информированности как составляющей правового образования студентов. Представленный материал позволяет сделать вывод о междисциплинарном характере правовой подготовки будущих педагогов, которая реализуется в различных формах. Методика работы с нормативно-правовыми актами предполагает целенаправленную работу преподавателя со студентами по развитию умений извлекать правильную и необходимую информацию из правовых документов. Обладая этими умениями, студенты смогут самостоятельно извлекать нужные правовые знания из нормативного акта и оперировать ими в повседневной жизни.

Ключевые слова: **правовое образование, правовая информированность, правосознание, правовая культура**.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в современных условиях правовое образование будущих педагогов является важной составляющей их профессиональной подготовки. В ФГОС ВО подчеркивается, что обязательным элементом в формировании будущих педагогов является знание таких правовых документов, как Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», Конвенция ООН о правах ребенка и других документов, регулирующих сферу образования, защиту прав ребенка и человека. Таким образом, решение обозначенной проблемы по правовому образованию будущих педагогов выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – на основе теоретических положений и практической деятельности выявить проблемы в правовом образовании будущих педагогов и направления их решения.

Основные задачи статьи заключаются в следующем: рассмотреть сущность понятия «правовое образование», определить его составляющие, выявить основные проблемы правового образования студентов педагогического вуза; наметить основные пути решения проблем правового образования будущего педагога; представить практический материал по реализации принципа междисциплинарности в правовом образовании будущих педагогов.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение педагогического опыта работы в образовательной организации.

Одной из основных задач правового образования в педагогическом вузе является формирование правового сознания, правовой культуры и правомерного поведения у подрастающего поколения. Правовое образование будущих педагогов призвано играть двоякую роль: во-первых, формировать правосознательную личность, обладающую правовыми знаниями, признающую правовые ценности, умеющую отстаивать свои права и соблюдать обязанности; во-вторых, развивать правовую культуры, что позволяет реализовать правомерное поведение в обществе. В рамках правового образования будущих педагогов важную роль играет правовая информированность студентов. Как отмечают исследователи (М.Г. Даудов, Р.М. Магомедова, Ю.В. Мазеина, М.В. Мотехина Е.А. Певцова, Т.А. Фирсова и др.), правовую информированность будущих педагогов составляют сведения о праве, правовых явлениях и нормах, правоприменительной и правоохранительной деятельности, которые он получает в процессе изучения курса по праву, через средства массовой информации и из других источников [1–8].

Правовая информированность студентов педагогического вуза имеет следующую структуру: интерес личности к праву, правовые знания, понимание права. Особая роль в этой структуре отводится правовым знаниям, которые студенты получают в процессе изучения правового курса, через СМИ, в ходе практической деятельности и повседневной жизни и др. Однако следует заметить, что правовая информированность студентов педагогического вуза выступает как степень овладения ими правовой информацией, обусловленной во многом именно образованием, правовым опытом, социальным статусом, интересами и психологической установкой. Она способствует формированию уважения к праву, законам, развивает правовое мышление и не может не оказывать влияние на правовое сознание студентов [2; 5; 6].

Преподавание права в педагогическом вузе имеет свою специфику, так как получение некоторого количества правовых знаний не обеспечивает в полной мере развития правовой культуры студентов. Студенты получают основы правовых знаний в процессе изучения учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности». Следовательно, основной задачей построения системы правового образования в педагогическом вузе является определение круга правовых знаний, необходимых в будущей профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

Изучив учебные планы факультетов начального образования, дошкольного образования, филологического факультета ЧГПУ, мы пришли к выводу, что на изучение курса «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности» отводится один семестр. Дисциплина предусматривает изучение общих понятий, а также нормативно-правовых документов, регулирующих сферу образования, что является лишь определённой базой для получения прикладных знаний. Таким образом, студент педагогического вуза, прослушавший этот курс

и получивший зачёт, не имеет чётких правовых знаний, необходимых в его реальной жизни. Ему необходимо более детально изучать некоторые аспекты гражданского, административного и уголовного права, документы, регулирующие права человека и ребенка. Будущий педагог должен уметь составить заявление в суд или органы юстиции, понимать содержание нормативных документов, уметь отстаивать свои права и обеспечить права ребенка, осознавать важность таких практических умений.

Актуальность этих утверждений подтверждается такими фактами, как проявление правовой неграмотности студентов – выпускников педагогического вуза, которые не только не знают законов России, но даже не имеют представления о правилах заполнения документов, договоров, что зачастую приводит к весьма печальным последствиям при трудоустройстве, увольнении и т.д. Соответственно, вузовский курс права должен быть соотнесён с реалиями нашей современной жизни. В интересах формирования правовой культуры студентов педагогического вуза необходимо введение системы специальных правовых учебных курсов, которые сопровождали бы их обучение на протяжении всего периода подготовки в вузе и выполняли бы базовую функцию при раскрытии специальных правовых тем в дисциплинах предметной подготовки.

Перед преподавателем права встали новые, ранее не присущие ему задачи: в условиях отсутствия четких идеологических норм, он должен быть готов формировать специалиста со сформированной основой правовой культуры. Процесс обучения потребует от преподавателя прежде всего высочайшей профессиональной грамотности и общей культуры, осознания правовых доктрин как имманентной части общего культурного наследия, его связи с закономерностями общественного развития. Именно этой задаче служит блок общепрофессиональных дисциплин, читаемый студентам педагогического вуза на 1–2 курсах: история Отечества, философия, педагогика и др., закладывающих базовые понятия о человеке, обществе, науке, процессе познания. Правовая дисциплина позволяет объяснить и закрепить в сознании будущих педагогов основные правовые понятия, явления, связанные с регулированием отношений в сфере образования. В процессе изучения этих дисциплин важно соблюдать принцип междисциплинарности, актуализировать правовые знания. Например, в ходе изучения темы «Принципы государственной политики в области образования» в курсе «Педагогика» особое внимание было уделено проблемам формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, обращено внимание студентов на приоритет ценности человека, свободного развития личности; воспитание уважения к правам, обязанностям и ответственности человека. При обсуждении указанных проблем студентами были актуализированы знания из учебного курса по праву, в частности знания по Конституции РФ (Глава 2, Ст. 17–64), Конвенции ООН о правах ребенка. Таким образом, на основе принципа междисциплинарности расширяются границы правовой информированности будущих педагогов.

Формирование у студентов умений применять правовые знания и навыки работы с нормативно-правовыми документами можно использовать на занятиях по специальным дисциплинам при решении различных ситуаций, задач для аргументации своей позиции по обсуждаемой проблеме. Такая работа проводится поэтапно. Проблемой первого этапа обучения является отсутствие единых подходов к пониманию базовых правовых понятий.

Формируя правосознание и правовую культуру студентов, преподавателю вуза нельзя не учитывать то обстоятельство, что студент, ученик неразрывно связан с обществом, является продуктом его культурного развития. Задаче профессиональной подготовки посвящен второй этап обучения (2–4 курсы). На этом этапе вычитываются специальные дисциплины по различным отраслям знаний, которые наполняют практическую и самостоятельную работу студентов содержанием профессиональной направленности в ходе опытно-экспериментальной деятельности на специально введенных факультативных занятиях правовой направленности: «Методика изучения Конвенции ООН по правам ребенка», «Правовое воспитание» студентов обучают, используются активные формы деятельности с использованием нормативно-правовых актов.

Развитие правосознания невозможно без сформированных у студентов умений работать с нормативно-правовыми актами. Поэтому важно объяснить студентам практическую значимость умения работать с данными документами и научить их этому, что даст возможность грамотного решения проблем формирования правосознания. Работа с нормативно-правовыми актами на факультативных занятиях по праву способствует повышению правовой культуры и развитию правосознания обучаемых [4]. Нормативно-правовые акты могут использоваться на факультативных занятиях по праву со следующими задачами: осознание студентами значимости правовых документов в жизни общества; уяснение смысла правовых норм; использование полученных из источника права знаний в практической учебной и будущей профессиональной деятельности (решение правовых задач, ситуаций, выполнение иных практических заданий) и др.

Умения работать с нормативно-правовыми актами – это группа умений, направленных на усвоение специфики юридического учебного материала. В качестве умений работы с нормативно-правовыми актами можно выделить следующие: умение давать общую характеристику нормативно-правового акта (реквизиты, структура, регулируемые отношения, субъекты, понятия, приведенные в качестве нормативных и др.); умение определять место нормативно-правового акта – в системе права (систематизация); умение читать нормативно-правовой акт и извлекать из него требуемые правовые знания; умение анализировать содержание текста нормативного акта, которое включает в себя умение объяснять смысл юридической нормы, давать ее комментарий; умение выявлять сущностные признаки правовых понятий, содержащихся в тексте нормативного акта; умение извлекать и обобщать знания из нескольких нормативных актов; умение использовать выдержки из текста акта при ответе для иллюстрации теоретических положений; умение применять текст нормативного акта для аргументации своей позиции; умение определять вид юридической нормы; умение использовать нормативно-правовые акты при решении юридических ситуаций (задач) [1; 3]. Работа с нормативно-правовыми документами на занятиях по праву является одним из способов, приемов развития правового сознания студентов педагогического вуза. Формирование и развитие правосознания включает в себя мотивацию к деятельности, которая основывается на осознании студентами жизненной необходимости умения работать с нормативными документами. Способом мотивации можно считать рассмотрение актуальной для студентов жизненной ситуации, требующей разрешения с использованием правового документа. Очень важно, чтобы эта ситуация была близка для обучаемых, соотносилась с их правовым статусом и жизненным опытом.

Таким образом, работа студентов с нормативно-правовыми документами способствует получению глубоких и прочных знаний по предмету; позволяет создать наиболее полное представление о праве, приблизить те или иные положения к практике; развивает правовую информированность. Наконец, третий этап – заключительный – позволяет провести апробацию полученных знаний путем написания дипломной работы, сдачи итогового экзамена. Именно на этом этапе определяется, насколько успешным был процесс правового образования студентов в педагогическом вузе.

Научная новизна заключается в определении особенностей правового образования студентов педагогического вуза с учетом их будущей профессиональной деятельности; в уточнении того, что реализация междисциплинарных связей по содержательным аспектам в процессе правового образования влияет на развитие способности будущих педагогов использовать правовые знания в педагогической деятельности.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении сущностной характеристики правового образования и его значения в правовой подготовке будущего педагога.

Теоретический и практический материал, представленный в статье, может быть использован в профессионально-педагогической подготовке студентов педагогического вуза.

Анализ литературы по исследуемой проблеме и обобщение практического опыта убедительно доказывает важность правового образования, которое оказывает заметное влияние на процесс социализации личности, становление ее характера, формирование правовых ценностей, установок и правомерное поведение. Эффективность правового образования будущих педагогов во многом зависит от решения указанных проблем правового образования будущих педагогов; от правовой информированности и отношения студентов к праву, к его ценностям, от степени осознания ими правовых положений. Правовая информация как составляющая правового образования является важным средством развития правовой культуры и правосознания студентов педагогического вуза.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; № 8: 202 – 209.
2. Боер В.М. *Правовая информированность и формирование правовой культуры личности (вопросы теории)*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 1993.
3. Даудов М.Г. *Формирование правовой компетентности студентов педагогического вуза.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
4. Магомедова Р.М. Факторы формирования правосознания учащейся молодежи. *Известия ДГПУ*. 2011; № 4 (17): 22 – 26.
5. Мазеина Ю.В. Правовая просвещенность студентов педагогических вузов и уровень их правового сознания: взаимодействие и взаимовлияние. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы II Международной научной конференции. Челябинск, 2012: 166 – 169. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2648/
6. Соколов Н.Я. Правовая информированность общества: сущность и содержание. *Советское государство и право*. 1981; № 11.
7. Фирсова Т.А. *Проблема формирования правового сознания у школьников-подростков. Проблемы социальной психологии XXI столетия:* материалы конференции. Ярославль, 2001; Т. 3.
8. Абдуразакова Д.М. *Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодежи многонационального региона*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2009.

References

1. Abdurazakova D.M., Abdurazakova A.N. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj uchaschejsya molodezhi: problemy i prioritetnye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 8: 202 – 209.
2. Boer V.M. *Pravovaya informirovannost' i formirovanie pravovoj kul'tury lichnosti (voprosy teorii)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
3. Daudov M.G. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
4. Magomedova P.M. Faktory formirovaniya pravosoznaniya uchaschejsya molodezhi. *Izvestiya DGPU*. 2011; № 4 (17): 22 – 26.
5. Mazeina Yu.V. Pravovaya prosveschennost' studentov pedagogicheskih vuzov i uroven' ih pravovogo soznaniya: vzaimodejstvie i vzaimovliyanie. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2012: 166 – 169. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2648/
6. Sokolov N.Ya. Pravovaya informirovannost' obschestva: suschnost' i soderzhanie. *Sovetskoe gosudarstvo i pravo*. 1981; № 11.
7. Firsova T.A. *Problema formirovaniya pravovogo soznaniya u shkol'nikov-podrostkov. Problemy social'noj psihologii XXI stoletiya:* materialy konferencii. Yaroslavl', 2001; T. 3.
8. Abdurazakova D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury i obrazovaniya v razvitii tolerantnogo soznaniya molodezhi mnogonacional'nogo regiona*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 14.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-49-51

Mirzoeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language, Diplomatic Academy of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

SKILLS FORMATION IN THE SYSTEM OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN GRADUATE SCHOOL. The article deals problems of postgraduate's training organization as the third level of higher education. Political, economic and social changes in the world require a new approach to the young scientists' foreign language training and to the new competencies mastering. The author considers methods and techniques aimed at developing language skills which are necessary for successful communication in the international scientific community. The expediency of choosing the most effective methods and techniques of teaching is substantiated on the basis of a small study provided among graduate students of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. The author comes to the conclusion that graduate students consider the study of foreign languages as a tool for successful self-realization in research activities, as well as allowing them to become a full participant in intercultural scientific communication.

Key words: **graduate student, general training management, communicative competence, discursive competencies, intercultural scientific communication.**

Ф.Р. Мирзоева*, канд. пед. наук, доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АСПИРАНТУРЕ

В статье рассматриваются проблемы организации послевузовской подготовки как третьего уровня высшего образования. Политические, экономические и социальные изменения в мире требуют нового подхода к обучению молодых ученых иностранным языкам как в плане целей и задач, так и введения новых компетенций. Автор рассматривает методы и приемы, направленные на развитие языковых навыков, необходимых для успешного общения в международном научном сообществе. Целесообразность выбора наиболее эффективных методов и приемов преподавания, переноса акцента на определенные универсальные компетенции обоснована в ходе небольшого исследования, которое было проведено среди аспирантов очной формы обучения Дипломатической академии Министерства иностранных дел Российской Федерации. Автор приходит к выводу, что аспиранты рассматривают изучение иностранных языков как инструмент успешной самореализации в исследовательской деятельности, позволяющий стать полноправными участниками международного научного сообщества.

Ключевые слова: **аспирант, организация обучения, исследовательская компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное чтение.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что традиционный формат обучения в аспирантуре, ставивший целью подготовку высококвалифицированных научных кадров для системы высшего образования и исследовательских институтов, в последние десятилетия находится в процессе модернизации [1–7]. Обновленная после присоединения России к Болонскому соглашению парадигма образования предлагает рассматривать аспирантуру «как социальный институт подготовки научных и научно-педагогических кадров, развитие которого взаимосвязано с изменениями социальной структуры, производства, социализации личности» [5, с. 113].

До 1 сентября 2013 г. аспирантура являлась одной из основных форм подготовки научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования. С 1 сентября 2013 г. (со дня вступления в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3]) аспирантура отнесена к третьему уровню высшего образования – подготовке кадров высшей квалификации. По окончании аспирантуры обучающийся получает квалификацию «исследователь, преподаватель-исследователь». Однако те изменения, которые в ближайшем будущем будут внесены в работу аспирантуры, предполагают возможность перегруппировки образовательной нагрузки между разными блоками и будут направлены в сторону большей гибкости и самостоятельности учебных программ. Более того, по новым правилам окончание аспирантуры будет подразумевать обязательную защиту диссертации с присвоением выпускнику аспирантуры ученой степени. Таким образом, в настоящее время решение проблемы организации профессионально ориентированного подхода к обучению иностранного языка в аспирантуре предусматривает перемещение акцента в обучении на развитие навыков иноязычного речевого общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Цель данной статьи – определение универсальных компетенций, которые молодой ученый считает жизненно необходимыми для усвоения в процессе изучения иностранного языка с целью обеспечения успешной коммуникации в международном научном сообществе.

Основные задачи статьи заключаются в рассмотрении наиболее продуктивных методов изучения иностранного языка в аспирантуре, выделении умений и навыков, которые жизненно необходимы исследователям.

Методы исследования, использованные в данной статье, включают в себя анализ научной литературы по организации работы в аспирантуре и обучению иностранным языкам, в частности, анкетирование и обобщение собственного опыта.

Изучение иностранного языка в очной аспирантуре в современных условиях не сводится только к переводу, анализу и реферированию текстов по специальности, а стремится охватить полный набор коммуникативных умений и навыков. В соответствии с ФГОС, процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре направлен на формирование следующих универсальных компетенций:

– готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и образовательных задач (УК-3),

– готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4).

Опираясь на эти компетенции, авторы примерной программы кандидатского экзамена по дисциплине «Иностранный язык», одобренной экспертным советом Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации по филологии и искусствоведению, считают, что практическое владение иностранным языком в аспирантуре предполагает обучение конкретным умениям в реестре различных видов речевой коммуникации. Эти умения дают возможность:

– свободно читать оригинальную литературу на иностранном языке в соответствующей отрасли знаний;

– оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода или резюме;

– делать сообщения и доклады на иностранном языке на темы, которые связаны с научной работой аспиранта;

– вести беседу по специальности [4].

В целом освоение дисциплины «Иностранный язык» направлено на формирование у аспирантов универсальных и общепрофессиональных компетенций, дающих возможность научного взаимодействия на всех уровнях.

В соответствии с общероссийскими стандартами, аспиранты в Дипломатической академии изучают иностранный язык достаточно интенсивно в течение полутора лет. Необходимо отметить, что подготовка кадров в аспирантуре Дипломатической академии ведется по четырем основным направлениям, каждое из которых включает в себя понятие «международный», например, «История международных отношений и внешней политики» или «Международное право. Европейское право», что подчеркивает критическую важность изучения и знания иностранных языков. При поступлении требуется, чтобы аспиранты владели иностранным языком на достаточно хорошем уровне, который по общеевропейской шкале обладания иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) соответствует уровню B1-B2.

Многие аспиранты уже при поступлении свободно читают общие тексты, испытывая лишь небольшие затруднения в устной и письменной речи. Однако примерно 70% из поступивших на очную форму обучения не имеют навыков работы с научными материалами и не всегда успешны в устной коммуникации по специальности на иностранном языке. В Дипломатической академии учебный план предусматривает 100 часов практических занятий. Естественно, в соответствии с программой обучения дисциплина «Иностранный язык» относится к базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)», основной образовательной программы аспирантуры. Занятия проводятся в группах в составе 6–10 человек, которые, в свою очередь, комплектуются по направлениям специальности. Обучение иностранному языку в аспирантуре проводится в традиционной, привычной по предыдущим степеням образования для обучающихся форме:

1. Аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя.
2. Самостоятельная работа аспиранта по заданию преподавателя.

Самостоятельная работа по иностранному языку в аспирантуре может проявляться в разных формах:

– подготовка подборки статей из газет по направлениям обучения,

– подборка и представление актуальных новостей с выделением лексики;

– подготовка презентации, сообщения или доклада по теме научного исследования;

– работа по переводу с использованием учебно-методических пособий для самостоятельной работы по направлениям обучения;

– составление небольшого тематического словаря по специальности или словарника по теме научного исследования.

Курс иностранного языка в Дипломатической академии построен как органическая составляющая научно-исследовательской деятельности будущего кандидата наук. Содержание курса «Иностранный язык» аспиранта (соискателя) в Дипломатической академии МИД РФ определяется целевыми установками и компетенциями, на развитие которых направлено обучение. Одним из базовых умений курса является развитие исследовательской, информационной и коммуникативной компетенций. Именно развитие этих компетенций и определяет содержание и виды учебных занятий. Два основных практических аспекта изучения иностранного языка в аспирантуре: работа над языковым материалом (лексические и грамматические темы) и обучение видам речевой коммуникации (перевод и анализ специализированных текстов, академическое письмо, презентации и дискуссии).

Рабочая программа предмета состоит из отдельных модулей. Каждый отдельный модуль рабочей программы включает в себя:

– формирование языковых навыков, способствующих говорению, слушанию, чтению, написанию научных текстов;

– формирование академических навыков: работа с научными информационными источниками, критическое чтение, реферирование, рецензирование научных текстов;

– использование компьютерных и информационных технологий в целях чтения, интерпретации, презентации и написания академических текстов.

Исходя из профессиональной и научной деятельности наших аспирантов, мы ставим своей задачей сформировать следующие умения и навыки:

– работать с зарубежными научными источниками по профилю исследования (журнальные статьи, монографии, бюллетени и т.п.),

– общаться на иностранном языке в социально обусловленных сферах повседневной и научно-профессиональной деятельности;

– уметь писать деловые письма, заявки, составлять аннотации, резюме, рецензии;

– выполнять устный/письменный перевод статей научно-профессионального характера;

– выступать с докладом или сообщением, участвовать в дискуссии на иностранном языке.

Развитие лингвистической компетенции происходит через передачу знаний о лексических единицах и грамматических правилах, преобразующих лексические единицы в осмысленные высказывания, а также через применение этих правил устно и письменно. Работа над развитием устной речи по специальности проводится через активизацию лексико-грамматического материала и начинается с первых же занятий. На каждом занятии обсуждаются последние политические и экономические события. Вопросно-ответная работа в начале занятия по оценке текущих международных политических и экономических событий, монологическое высказывание своего суждения по ним, вхождение в диалог в связи с предложенной ситуацией – все эти задания способствуют также наращиванию дискурсивной компетенции. Безусловно, этому предшествует выполнение заданий по заучиванию и использованию ключевых выражений согласия-несогласия, представления своего отношения к чему-либо, к вступлению в обсуждение.

Для чтения и перевода используются оригинальные статьи из солидных зарубежных изданий и научных журналов, материалы общеполитической, экономической или юридической направленности. В работе над текстом практикуются различные формы: выбор и оформление ключевой информации, «снятие" трудных мест, членение текста на самостоятельные части, составление развернутого плана, выделение ключевых слов и новой лексики. Далее аспиранты пересказывают и рассуждают по теме актуальной статьи, выбираемой по направлениям их специализации. Заключительный этап работы над статьей – придерживаясь определенного плана и используя соответствующие речевые образцы, написать аннотацию и реферат. Преподаватели представляют написание реферата (summary) статьи как самостоятельную учебно-исследовательскую работу аспиранта, в которой раскрывается суть исследуемой проблемы, приводятся разные точки зрения и взгляды автора.

Важным аспектом в языковой подготовке аспирантов является обучение письменной научной коммуникации. Умение аргументированно и логично строить письменную научную речь как на иностранном, так и на родном языках закрепляется при вхождении в модуль Academic Writing, который включает в себя весь комплекс научного письменного общения, требующий соблюдения определенных норм и принципов. Аспиранты изучают, как композиционно организовывать реферат и аннотацию на иностранном языке. При формировании умений, составляющих основу письменной научной коммуникации, внимание фокусируется на особенностях научного стиля речи, рассматривается вопрос о лексических и грамматических особенностях научного текста на иностранном языке.

В процессе обучения самое серьёзное внимание уделяется работе над лексикой, накоплением научного словарного запаса. Помимо многочисленных заданий по лексике, аспиранты в течение всего курса ведут работу над индивидуальными словарями-минимумами по теме диссертационного исследования, защита которых происходит в конце курса.

Хотелось бы отметить, что новое поколение аспирантов выделяется своей целеустремленностью и прагматичностью [2]. Им важно понимать, каковы задачи обучения, как будет организован процесс изучения отдельных предметов и, в частности, иностранного языка. Довольно часто аспиранты очного отделения Дипломатической академии МИД РФ высказывают свои замечания об отдельных навыках и умениях, которые они желали бы усвоить в первую очередь. Для выявления, с точки зрения аспирантов, наиболее актуальных и необходимых в процессе научного образования и дальнейшей исследовательской работы умений в системе универсальных компетенций, обретаемых в курсе изучения иностранного языка, нами было проведено небольшое эмпирическое исследование.

На первом этапе исследования была составлена анкета для аспирантов, завершивших изучение предмета «Иностранный язык (английский)». Анкета состояла из шести вопросов, которые охватывали основные умения и навыки, обретаемые в каждом изучаемом модуле. Второй этап предполагал сам опрос и анализ ответов. Так как группы в очной аспирантуре небольшие, примерно по 10 человек, то тридцать опрошенных обучающихся в целом составляют почти 70% от всего количества аспирантов. Результаты проведенного анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Умения и навыки, выделенные аспирантами

Умения и навыки, выделенные самими аспирантами как необходимые	В %
1. Аннотирование и реферирование специальных текстов или текущих статей	30%
2. Составление делового письма, тезисов, статей, резюме, научных докладов, эссе (модуль Academic writing)	78%
3. Культура речевого общения: проведение пресс конференций, участие в конференциях, круглых столах, беседа на профессиональную (научную) тему на иностранном языке	80%
4. Научный перевод	50%
5. Составление словарей-минимумов по теме научного исследования	70%
6. Подготовка и проведение презентации	75%

Подавляющее большинство аспирантов (80%) считают, что в современном открытом глобальном научном пространстве научная работа невозможна без навыков устной коммуникации на иностранном языке, равно как и знаний в области

письменной научной коммуникации (78%). На третьем месте по частоте использования в научной работе у аспирантов проведение презентаций (75%) как один из необходимых инструментов представления научных идей и результатов исследований. 70% опрошенных по окончании курса аспирантов высказались в пользу составления словарей-минимумов по теме научного исследования. Безусловно, они осознают, что работа по составлению подобных словарей расширяет их словарный запас и знания в области семантики, лексики, истории, литературы. То есть данный вид работы ведет к формированию как языковой, так культуроведческой и коммуникативной компетенций.

Анализ проведенного опроса позволяет сделать следующие выводы:

– для современных аспирантов очень важны умения и навыки, способствующие эффективному взаимодействию в международном научном обмене информацией. Поэтому их привлекают интерактивные формы обучения: деловые игры, диспуты, групповые дискуссии, дебаты, «круглые столы», через которые идет наработка коммуникативных навыков и умений;

– как уже отмечалось, для аспирантов, занимающихся научным исследованием, необходимо публиковать статьи и тезисы не только в российских, но и в иностранных журналах. Поэтому они рассматривают умения структурированного изложения собственных идей и создания научных и научно-информационных текстов на иностранном языке как главные инструменты вхождения в международное научное сообщество;

– для значительного количества аспирантов Дипломатической академии умения реферировать и аннотировать научные тексты являются уже освоенными в курсе магистратуры, так как многие обучающихся, являясь выпускниками академии, освоили умения реферирования и аннотирования статей в курсе иностранного языка;

– в целом у аспирантов требования к изучению иностранного языка более узконаправлены и профессионально ориентированы.

Таким образом, реализация современных подходов к процессу обучения в аспирантуре с учетом особенностей взаимодействия в международном научном сообществе дает возможность внедрения современных методов и технологий научной коммуникации, привязанных непосредственно к проблемам исследований аспиранта.

Знание иностранного языка позволяет молодому ученому «занимать позицию исследователя, способного как проводить, так и излагать результаты проведенного исследования на языке международного общения, что способствует полной реализации их интеллектуального потенциала в будущей профессиональной деятельности» [1, с. 249].

Научная новизна и теоретическая значимость статьи имеет прикладной характер и заключается в определении универсальных компетенций, которые являются необходимыми для усвоения в процессе изучения иностранного языка в условиях аспирантуры (на примере Дипломатической академии) с целью обеспечения успешной коммуникации в международном научном сообществе.

Практическая значимость статьи состоит в обобщении собственного опыта преподавания у аспирантов Дипломатической академии.

Библиографический список

1. Лопатина О.В., Сайфуллин Р.С. К разработке научно методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. *Вестник Казанского технологического университета*. 2015; № 5 (15): 248 – 251.
2. Макарова Л.Н., Налетова И.В., Бессонова А.А. Социальный портрет современного аспиранта. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 1 (117): 91 – 95.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://ivo.garant.ru/document?id=70191362&sub=0
4. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык». *Российское образование. Федеральный портал*. Available at: http://www.edu.ru/ db/pke/sb-2.htm
5. Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Проблемное поле в исследовании российской аспирантуры: образовательный и социологический подходы. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2017; № 2 (46): 113 – 121.
6. Хлыбова М.А. *Иноязычная подготовка аспирантов в контексте непрерывного уровневого высшего образования*: монография. Пермь, 2019.
7. Мирзоева Ф.Р. Имидж преподавателя иностранного языка: структура и содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 71 – 73.

References

1. Lopatina O.V., Sajfullin R.S. K razrabotke nauchno metodicheskogo obespecheniya formirovaniya issledovatel'skoj kompetencii studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2015; № 5 (15): 248 – 251.
2. Makarova L.N., Naletova I.V., Bessonova A.A. Social'nyj portret sovremennogo aspiranta. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 1 (117): 91 – 95.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://ivo.garant.ru/document?id=70191362&sub=0
4. Programma-minimum kandidatskogo `ekzamena po obschenauchnoj discipline «Inostrannyj yazyk». *Rossijskoe obrazovanie. Federal'nyj portal*. Available at: http://www.edu.ru/db/pke/sb-2.htm
5. Rybakov N.V., Bednyj B.I. Problemnoe pole v issledovanii rossijskoj aspirantury: obrazovatel'nyj i sociologicheskij podhody. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2017; № 2 (46): 113 – 121.
6. Hlybova M.A. *Inoyazychnaya podgotovka aspirantov v kontekste nepreryvnogo urovnevogo vysshego obrazovaniya*: monografiya. Perm', 2019.
7. Mirzoeva F.R. Imidzh prepodavatelya inostrannogo yazyka: struktura i soderzhanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 71 – 73.

Статья поступила в редакцию 10.12.21

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-51-53

Mitryashkina N.V., *postgraduate, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: stavmnv@ yandex.ru*

CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION IN TRAINING SOCIAL SECTOR SPECIALISTS FOR THE PREVENTION OF CYBERBULLYING IN CHILDREN AND ADOLESCENTS. The article examines how to prepare social workers to prevent cyberbullying among children and adolescents from the point of view of the continuity of the process of vocational education. The beginning of vocational education is carried out at the university and continues in social service organizations, which allows step-by-step formation of the readiness of social workers to carry out preventive activities, including the prevention of cyberbullying among children and adolescents. The existence of a relationship between the professional readiness of social workers to prevent cyberbullying and the mentoring system in the field of professional activity is due to the prolongation of the educational process and the presence of continuity in the training of social professionals between higher education organizations and social service organizations.

Key words: **continuous professional education, social workers, formation of readiness, mentoring system, cyberbullying, children, teenagers.**

Н.В. Митряшкина*, аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматривается подготовка работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде с точки зрения непрерывности процесса профессионального образования. Начало профессионального образования осуществляется в вузе и продолжается в организациях социального обслуживания, что позволяет поэтапно сформировать готовность работников социальной сферы к осуществлению профилактической деятельности, в том числе по профилактике кибербуллинга среди детей и подростков. Наличие взаимосвязи между профессиональной готовностью работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга и системой наставничества в социальных организациях обусловлено пролонгированностью

образовательного процесса и наличием преемственности в подготовке специалистов социальной сферы между организациями высшего образования и социальными организациями.

Ключевые слова: **непрерывное профессиональное образование, работники социальной сферы, формирование готовности, система наставничества, кибербуллинг, дети, подростки.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что онлайн-функционирование получило в прошлом году, в период проживания мировым сообществом пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, особое развитие. До настоящего времени все мировое сообщество использует самоизоляцию и карантинные меры как способ предупреждения распространения коронавирусной инфекции. В свою очередь, ограничительные меры способствуют более активному пользовательскому интересу детей и подростков в интернет-пространстве как с образовательной целью, так и с целью межличностного взаимодействия. К сожалению, повышенная активность детей и подростков в Интернете привела к фасилитации психологического насилия, так называемого кибербуллинга.

Решить проблему кибербуллинга можно только посредством реализации системы профилактических мер, направленных на информирование и обучение детей и подростков, в том числе на развитие их цифровой компетентности, что требует особых квалификаций у специалистов. Чаще всего с проблемой кибербуллинга в детской и подростковой среде сталкиваются работники социальных организаций, так как их непосредственная профессиональная деятельность связана с несовершеннолетними из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Для подготовки специалистов социальных организаций, компетентных в вопросах профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, необходимо создать условия для непрерывного профессионального образования специалистов, начиная с базового вузовского образования, продолжая системой профессионального наставничества в социальных организациях и системой повышения квалификации работников социальной сферы в вопросах профилактики кибербуллинга среди детей и подростков.

Вопросами совершенствования профессиональной подготовки специалистов социальной сферы занимались такие учёные, как Амиров С.С., Жуков В.И., Григорьев С.И., Сумская Т.С., Шапиро Б.Ю. и многие другие.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по разработке системы непрерывного профессионального образования работников социальной сферы в вопросах профилактики кибербуллинга среди несовершеннолетних выступает одной из актуальных задач не только современной педагогической науки, но всего человеческого сообщества в целом.

Цель данной статьи – обоснование значимости системы непрерывного профессионального образования в подготовке работников социальных организаций для реализации мероприятий по профилактике кибербуллинга среди детей и подростков.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть процесс формирования готовности специалистов социальной сферы к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков; проанализировать основные направления образовательного процесса, обеспечивающие его непрерывность; представить систему наставничества как одно из направлений непрерывного образовательного процесса.

Методы исследования: теоретический и методологический анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме, синтез, обобщение, наблюдение, анкетирование, формирующий эксперимент, методы математической статистики.

С целью подтверждения значимости системы непрерывного профессионального образования для работников социальной сферы, способствующей формированию готовности этих специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков, аспирантами и преподавателями кафедры социальных технологий СКФУ совместно с работниками ГБУСО «Психологический Центр» г. Ставрополя на базе образовательных организаций и организаций социального обслуживания Ставропольского края было организовано и проведено лонгитюдное исследование.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили образовательные организации высшего профессионального образования г. Ставрополя.

В целом экспериментальной работой было охвачено 194 человека: 5 преподавателей, 7 наставников, 182 студента. В формирующем эксперименте приняли участие 100 студентов, успешно прошедших тестирование на выявление мотивации к профессиональной деятельности, что уровняло выборку испытуемых по мотивационному критерию. В качестве экспериментальной группы исследования выступили студенты СКФУ, СГПИ, получающие психолого-педагогическое образование или образование специалиста по социальной работе, в дальнейшем трудоустроившиеся в организации социального обслуживания, у которых формирование готовности к профилактике кибербуллинга осуществлялось посредством введения педагогических условий, в том числе системы наставничества (54 человека), а также контрольная группа – студенты СКФУ, СГПИ, получающие психолого-педагогическое образование или образование специалиста по социальной работе, в дальнейшем трудоустроившиеся в образовательные организации и организации социального обслуживания, без введения педагогических условий (46 человек). Студенты экспериментальной группы, получающие психолого-педагогическое образование или образование специалиста по социальной работе, планирующие трудоустройство в организации социального обслуживания, приняли участие в формирующем эксперименте.

В качестве задач формирующего эксперимента были обозначены:

1. Осуществление начальной диагностики, измеряющей базовый уровень готовности будущих работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков (после 4-го курса).
2. Осуществление промежуточной диагностики (после 5-го курса).
3. Разработка и внедрение педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования готовности молодых специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков.
4. Пролонгированная реализация педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования готовности молодых специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков после трудоустройства молодого работника.
5. Осуществление промежуточной и итоговой диагностики (через 6 мес. и 1 год после трудоустройства).
6. Осуществление количественного и качественного анализа результатов проведенного эксперимента.

Исследование проводилось в несколько этапов:

I этап – поисково-аналитический.

II этап – подготовительный.

III этап – содержательный.

IV этап – итоговый.

В данном исследовании использовались следующие теоретические и эмпирические методы исследования: теоретический и методологический анализ педагогической, психологической литературы; теоретический анализ данных эмпирического исследования; качественный и количественный анализ результатов эмпирического исследования; методы математической статистики.

В критериально-диагностический инструментарий вошли:

1. Методика исследования мотивации и установки на профессиональную деятельность у студентов (Крылова А.В., Игнаткова И.А.).
2. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко).
3. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (модификация А.К. Осницкого).
4. Авторский тест на оценку информированности специалистов в вопросах кибербуллинга среди детей и подростков.
5. Проективная методика «Продолжи предложение…»: «Кибербуллинг – это …».
6. Проективная методика, нарратив «Моя готовность к профилактике кибербуллинга…».

В ходе проведенного исследования было обнаружено, что профилактика кибербуллинга требует от работника социальной сферы личностной направленности на профилактический вид деятельности, а также наличия совокупности различных специфических знаний и умений по прогнозированию, организации и реализации профилактики кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Начальная диагностика позволила измерить базовый уровень готовности будущих работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков Данная диагностика проводилась у студентов после окончания ими 4-го курса.

После 5-го курса была осуществлена промежуточная диагностика студентов по тем же параметрам и показателям.

Дальнейшим этапом опытно-экспериментальной работы было осуществление разработки и внедрение педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования готовности молодых специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков.

В контрольной группе респондентов профессиональная деятельность осуществлялась без введения педагогических условий. Экспериментальная группа молодых работников социальной сферы была включена в формирующий эксперимент, заключавшийся в целенаправленном формировании готовности молодых специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков.

Следующим этапом исследования была пролонгированная реализация педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования готовности молодых специалистов к проведению профилактики кибербуллинга в отношении детей и подростков после трудоустройства молодого работника в профессиональной организации.

В процессе профессиональной деятельности у представителей контрольной и экспериментальной групп проводилась промежуточная и итоговая диагностика через 6 мес. после трудоустройства и через 1 год после трудоустройства.

По результатам осуществления количественного и качественного анализа проведенного эксперимента на базе экспериментальной группы была разработана и реализована программа адаптации молодого работника социальной сферы, а также программа повышения квалификации работников социальной

сферы «Организация и содержание профилактики кибербуллинга среди детей и подростков».

На момент начала формирующего эксперимента сравнительные характеристики респондентов экспериментальной и контрольной группы по всем параметрам в данном обследовании обнаруживают отсутствие статистически значимых различий (коэффициент корреляции r-Спирмена).

В ходе промежуточного обследования была выявлена взаимосвязь участия респондентов в системе наставничества и информированности в вопросах кибербуллинга.

По результатам итогового обследования было выявлено, что участники экспериментальной группы оказываются более информированными в вопросах профилактики кибербуллинга и имеют лучшие показатели социально-психологической адаптации и уровня профессионального сгорания.

У участников контрольной группы изменения уровня информированности по вопросам кибербуллинга не имеют статистически значимых отличий.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что влияние реализуемых педагогических условий – научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, профессиональная поддержка личностной мотивации специалиста, его включенность в систему наставничества, направленную на готовность работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, а также на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов и предупреждение профессионального сгорания на начальном этапе адаптации молодого специалиста при трудоустройстве – напрямую зависит от непрерывности процесса образования. Педагогические условия являются отражением непрерывного процесса профессионального образования: от вузовского обучения к профессиональному обучению в организациях социального обслуживания и систематическому повышении квалификации в рамках постдипломного образования. Научная новизна статьи определяется представленностью педагогических условий (научно-методического обеспечения процесса формирования готовности к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, профессиональной поддержки личностной мотивации специалиста, а также его включенность в систему наставничества), детерминирующих готовность работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди несовершеннолетних. Теоретическая значимость статьи обозначена вкладом в организацию системы непрерывного профессионального образования работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде. Практическая значимость представлена возможностью использования результатов проведенного исследования для оптимизации системы непрерывного профессионального образования работников социальной сферы.

Библиографический список

1. Бабичева А.Н. *Знание остановит насилие: краткое информационное пособие для субъектов помогающей деятельности, занятых в работе с людьми в ситуации насилия или пережившими травму*. Самара, 2017.
2. Березина О.С. Социальная профилактика кибербуллинга среди молодых людей. *Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи:* материалы внутривузовской конференции. Магнитогорск, 2015: 63 – 67.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология*. Журнал Высшей школы экономики. 2014; Т. 11, № 3: 178 – 191. Available at: http://psy-journal.hse.ru/2014-11-3/139110271.html
4. Гарашкина Н.В., Дьячек Т.П. *Теория и практика социальной работы:* учебно-методическое пособие. Тамбов, 2009.
5. Кот Т.А. Теоретические аспекты контекстного обучения будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*, 2019: 154 – 156.
6. Митряшкина Н.В. *Система наставничества в повышении квалификации молодых специалистов по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков*. Available at: http://old.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_mitryashkina-n.v.docx
7. Чусавитина Г.Н., Чусавитин М.О. Подготовка студентов педагогических специальностей университета к профилактике и противодействию идеологии киберэкстремизма среди молодежи. *Информационные технологии в образовании XXI века:* сборник научных трудов II Всероссийской научно-практической конференции. 2012: 322 – 323.

References

1. Babicheva A.N. *Znanie ostanovit nasilie: kratkoe informacionnoe posobie dlya sub`ektov pomogayuschej deyatel'nosti, zanyatyh v rabote s lyud'mi v situacii nasiliya ili perezhivshimi travmu*. Samara, 2017.
2. Berezina O.S. Social'naya profilaktika kiberbullinga sredi molodyh lyudej. *Informacionnaya bezopasnost' i voprosy profilaktiki kiber`ekstremizma sredi molodezhi*: materialy vnutrivuzovskoj konferencii. Magnitogorsk, 2015: 63 – 67.
3. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tehnologij. *Psihologiya*. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2014; T. 11, № 3: 178 – 191. Available at: http://psy-journal.hse.ru/2014-11-3/139110271.html
4. Garashkina N.V., D'yachek T.P. *Teoriya i praktika social'noj raboty:* uchebno-metodicheskoe posobie. Tambov, 2009.
5. Kot T.A. Teoreticheskie aspekty kontekstnogo obucheniya buduschih pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019: 154 – 156.
6. Mitryashkina N.V. *Sistema nastavnichestva v povyshenii kvalifikacii molodyh specialistov po voprosam profilaktiki kiberbullinga sredi detej i podrostkov*. Available at: http://old.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_mitryashkina-n.v.docx
7. Chusavitina G.N., Chusavitin M.O. Podgotovka studentov pedagogicheskih special'nostej universiteta k profilaktike i protivodejstviyu ideologii kiber`ekstremizma sredi molodezhi. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii XXI veka:* sbornik nauchnyh trudov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2012: 322 – 323.

Статья поступила в редакцию 06.12.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-53-56

Avetisyan A.D., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*

Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF DISTRICT POLICE OFFICERS. The article discusses some areas of the use of modern educational technologies in the training of district police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for their further service in the internal affairs bodies. To optimize the educational process in the preparation of cadets and trainees in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for their subsequent activities as district police officers, modern educational technologies should be fully used in the formation of their theoretical knowledge and the development of the necessary skills and abilities when making decisions in operational and service activities. In the process of working on a specific project, the activities of cadets are interrelated with the official situation in criminal procedural activities, directions for resolving a complex of research, information and practical problems should be determined. Cadets plan targeted actions to identify problems when analyzing materials obtained as a result of a preliminary check of a crime report, or as a result of a criminal investigation. This increases the effectiveness of training.

Key words: **cadet, teacher, modern educational technologies, higher educational institution of Ministry of Internal Affairs of Russia, district police officers, business game, project activity, game technologies.**

А.Д. Аветисян, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

А.А. Рясов, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

Г.Г. Жигалова, *канд. мед. наук, доц. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ

В статье рассматриваются отдельные направления использования современных образовательных технологий в обучении участковых уполномоченных полиции в высших учебных заведениях МВД России для их дальнейшей службы в органах внутренних дел. Для оптимизации учебного процесса при подготовке курсантов и слушателей в высших образовательных организациях МВД России для их последующей деятельности в должности участковых уполномоченных полиции следует в полном объеме использовать современные образовательные технологии при формировании у них теоретических знаний и выработке необходимых умений и навыков при принятии решений в оперативно-служебной деятельности. В процессе работы над конкретным проектом деятельность курсантов взаимосвязана со служебной ситуацией в уголовно-процессуальной деятельности, должны быть определены направления разрешения комплекса исследовательских, информационных и практических проблем. Курсанты планируют целенаправленные действия по установлению проблем при анализе материалов, полученных в результате предварительной проверки сообщения о преступлении либо в результате расследования уголовного дела. Это повышает эффективность профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **курсант, преподаватель, современные образовательные технологии, высшее учебное заведение МВД России, участковые уполномоченные полиции, деловая игра, проектная деятельность, игровые технологии.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что при подготовке участковых уполномоченных полиции преподавателям следует использовать современные образовательные технологии.

Изучению проблем использования современных образовательных технологий в обучении уделяли внимание следующие ученые: Н.А. Давыдов [1], Ф.К. Зиннуров [2], А.А. Илиджев [3], Б.Р. Мандель [4], О.И. Мезенцева [5] и другие педагоги. Для совершенствования подготовки сотрудников полиции в высших образовательных организациях МВД России целесообразно использовать их опыт в учебном процессе как при проведении аудиторных занятий: лекций, занятий семинарского типа, так и при организации самостоятельной подготовки.

Таким образом, решение обозначенной проблемы заключаются в необходимости использования современных образовательных технологий при подготовке участковых уполномоченных полиции, что является одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – определение направлений использования преподавателями отдельных современных образовательных технологий при подготовке участковых уполномоченных полиции.

Основными задачами статьи являются: оптимизация учебного процесса с участием курсантов и слушателей для подготовки с помощью образовательных технологий участковых уполномоченных полиции.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в общеобразовательном учреждении.

Умение владеть личностно ориентированными развивающими образовательными технологиями позволяет педагогу высшего учебного заведения системы МВД России учитывать степень подготовленности обучающегося к получению необходимых знаний и навыков для выполнения служебных обязанностей участкового уполномоченного полиции в практической деятельности. Формирование у обучающегося новых знаний применительно к деятельности сотрудника полиции взаимосвязано с компетентностным подходом при реализации целевых установок в учебном процессе и основано на его собственной деятельности по освоению комплекса дисциплин, которые предусмотрены для специалиста конкретной специальности сотрудника органов внутренних дел.

В процессе проведения аудиторных занятий и в ходе организации самостоятельной работы у курсанта или слушателя необходимо сформировать конкретные представления и знания обо всех направлениях его служебной деятельности. В первую очередь обучающего следует научить получать знания самостоятельно, проводить анализ следственных и иных ситуаций, выявлять проблемы, которые возникают в административной и оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, определять алгоритм своих действий в конкретной практической ситуации. Все виды занятий, проводимых с обучающимися, должны позитивно влиять на эффективность учебно-воспитательного процесса и способствовать мотивации познавательных интересов, проявлению со стороны обучающихся активности и творческого подхода, что позволит повысить качество обучения специалиста соответствующего профиля.

При подготовке участковых уполномоченных полиции преподавателям следует использовать следующие образовательные технологии: технологию проблемного обучения, информационно-коммуникативные технологии, проектную деятельность, игровые технологии.

Все вышеуказанные технологии, применяемые преподавателями на занятиях и в часы самостоятельной подготовки, позволят курсантам и слушателям выполнять свои обязанности участкового уполномоченного полиции профессионально, получать новые знания о направлениях своей служебной деятельности и стремиться к получению положительных результатов по итогам своей работы.

Рассмотрим отдельные аспекты реализации технологии проблемного обучения при подготовке участковых уполномоченных полиции.

На аудиторных занятиях преподавателям целесообразно развивать мотивацию к познавательной деятельности при изучении проблемных ситуаций, возникающих у участкового уполномоченного полиции при обращении к нему граждан с заявлением о преступлении. Для принятия законного и обоснованного решения по данному поводу для возбуждения уголовного дела участковому уполномоченному полиции целесообразно придерживаться алгоритма действий в данных конкретных ситуациях: сообщить оперативному дежурному дежурной части отдела полиции о принятом заявлении о преступлении, выполнить процессуальные действия, которые направлены на проверку сведений об обстоятельствах совершения преступления, организовать охрану места происшествия, принять меры к сохранению следов преступления, выявить очевидцев совершения преступления, по возможности определить направление движения лица, совершившего преступление, и ожидать прибытия на место совершения преступления следователя или дознавателя, которому подследственно совершенное преступление. Для закрепления навыков составления процессуальных документов по заданию, предлагаемому преподавателем обучающемуся, необходимо составить следующие процессуальные документы: протокол принятия устного заявления о преступлении, рапорт обнаружения признаков преступления, объяснения от заявителя и других лиц, документы об истребовании предметов и документов из учреждений, предприятий и организаций.

Реализация информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе при подготовке участковых уполномоченных полиции оказывает существенное влияние на повышение профессиональной компетентности преподавателей, что позволяет повысить качество образования будущих сотрудников органов внутренних дел и создает предпосылки для проведения различных занятий на современном уровне.

Использование информационно-коммуникативных технологий на лекциях и занятиях семинарского типа позволяет обучающимся правильно анализировать сведения из информационных потоков о служебной деятельности служб и подразделений отдела полиции и следственного подразделения, принимать оптимальные меры по выполнению своих обязанностей в рамках административной, уголовно-процессуальной и других видов деятельности, осуществлять обмен полученной информацией с помощью современных технических средств ее передачи о преступлении и лице, его совершившем, в частности, с сотрудниками дежурной части отдела полиции, со следователем, дознавателем, сотрудниками оперативно-розыскных подразделений и другими сотрудниками отдела полиции.

Важной задачей, решаемой преподавателями при подготовке данных сотрудников органов внутренних дел, является расширение объема знаний обучающихся о правовом статусе участкового уполномоченного полиции, его правах и обязанностях при осуществлении уголовно-процессуальной деятельности, расширение объема знаний об особенностях деятельности сотрудников полиции иных подразделений органов внутренних дел. При этом преподавателям целесообразно на занятиях активизировать умственную деятельность обучающихся, развивать навыки анализа исходной следственной ситуации, возникающей на момент принятия решения участковым уполномоченным полиции в досудебном производстве.

Возможности компьютерных программ позволяют преподавателю на современном уровне подготовить качественно аудиторное занятие, в частности по дисциплинам «Уголовно-процессуальное право», «Криминалистика», «Судебная медицина», «Судебная психиатрия» и др.

На аудиторных занятиях преподаватели с помощью качественного иллюстративного материала формируют у обучающихся наглядно-образное мышление о служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, вовлекают его в творческую деятельность принятия решений на стадиях возбуждения уголовного дела и предварительного расследования, при выполнении процессуальных действий по поручению следователя. Так, например, в рамках изучения деятельности судебно-медицинского эксперта курсантам и слушателям необходимо самостоятельно определить степень тяжести вреда, причинённого здоровью пострадавшего, используя иллюстративный материал – фотографию повреждения, а также нормативные документы, регламентирующие деятельность эксперта.

Применение информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе развивает у обучающихся логическое и критическое профессиональное мышление, формирует самостоятельность в практической деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Одной из технологий, используемых преподавателями при подготовке участковых уполномоченных полиции, является проектная деятельность. Данный метод позволяет сформировать самостоятельность обучающихся, их мотивиро-

ванность к добросовестному выполнению служебной деятельности сотрудника полиции, формирует принятие мер по обеспечению прав и законных интересов граждан, которые являются участниками уголовного судопроизводства, создают благоприятные предпосылки по собиранию, проверке и оценке доказательств при расследовании уголовных дел следователями.

В процессе подготовки отдельного проекта, по любой теме изучаемой дисциплины в часы самостоятельной подготовки обучающимся следует решить служебные задачи, обусловленные практической деятельностью участкового уполномоченного полиции, в частности при выполнении процессуальных действий по проведению анализа доказательств для принятия решений в стадии возбуждения уголовного дела. От обучающегося требуется сформировать навыки координирования своих действий с другими сотрудниками полиции при выявлении преступлений и закреплении следов их совершения. Для получения положительного результата обучающемуся следует овладеть необходимыми знаниями и на их основе выполнить конкретные процессуальные действия, направленные на принятие законных и обоснованных решений на данном этапе уголовного судопроизводства.

В процессе реализации проектной деятельности в высшем учебном заведении системы МВД России следует учитывать степень подготовленности курсантов и наличие у них знаний, умений и навыков по конкретным темам. Выполнять проект необходимо в течение не более двух занятий, а его подготовка может быть осуществлена в течение самостоятельной работы с учетом длительности изучения конкретной темы. Преподавателям следует формировать перед курсантами учебные цели, которые могут быть взаимосвязаны с овладением приемами проектирования в части решения служебных задач участковыми уполномоченными при принятии решений, в частности на основе доказательств по результатам процессуальной деятельности.

В процессе работы над конкретным проектом деятельность курсантов взаимосвязана со служебной ситуацией в уголовно-процессуальной сфере, должны быть определены направления разрешения комплекса исследовательских, информационных и практических проблем. Курсанты планируют целенаправленные действия по установлению проблем при анализе материалов, полученных в результате предварительной проверки сообщения о преступлении, либо в результате расследования уголовного дела. Работа над проектом начинается с его планирования. Планирование действий по разрешению проблемы, иными словами, выполнение работы всегда начинается с создания самого проекта, определения вида продукта и формы презентации. Особенностью проектной деятельности является осуществление поиска сведений о процессуальных действиях и их результатах. Вышеуказанные сведения целесообразно обработать, сделать их анализ и представить участникам проектной группы.

Важно выделить основные идеи проектной деятельности в высшем учебном заведении системы МВД России:

– на основе проектной деятельности формируются компетенции обучающихся;

– в процессе проектной деятельности используется познание служебной деятельности участкового уполномоченного полиции в отдельных следственных ситуациях, у курсантов вырабатывается аналитический подход к практическим следственным ситуациям, осваиваются логические способы восприятия и обработки информации, в частности об обстоятельствах совершения преступления;

– проектная деятельность является составной частью требований ФГОС к знаниям, умениям и навыкам, позволяющим курсанту определять алгоритм своей деятельности при выполнении процессуальных действий в определенной последовательности, взаимосвязанной со следственной ситуацией.

– посредством проектной деятельности достигаются личностные, предметные и межпредметные результаты обучения курсантов, которые предусмотрены ФГОС.

Игровые технологии при подготовке участковых уполномоченных полиции являются важной формой обучения, которая создает благоприятные предпосылки для изучения конкретных тем дисциплин, и позволяют использовать творческо-поисковой уровень при проведении деловой игры.

По дисциплине «Уголовно-процессуальное право» проводится деловая игра по теме «Производство в суде первой инстанции». При анализе исходных сведений в часы самостоятельной подготовки курсанты должны изучить исходный материал по обстоятельствам совершения преступления для его использования в ходе занятия в роли судьи, участников уголовного судопроизводства со стороны обвинения, со стороны защиты и других участников судебного разбирательства. В процессе учебного занятия – деловой игры по вышеуказанной теме – курсантам следует уяснить, что их предшествующая служебная деятельность в должности участкового уполномоченного полиции должна быть взаимосвязана с принятием им законных и обоснованных решений о проведении процессуальных, в том числе следственных, действий, по обеспечению прав и законных интересов участников уголовного судопроизводства, своевременностью принятия решений следователем о привлечении лица, совершившего преступление, к уголовной ответственности, отсутствию недопустимых доказательств в материалах уголовного дела, что позволит в суде первой инстанции вынести законный, обоснованный и справедливый приговор.

При изучении дисциплины «Криминалистика» наибольшую эффективность деловые игры показали в процессе изучения раздела «Криминалистическая тактика», где возможно смоделировать проведение того или иного следственного действия и обыграть различные нестандартные ситуации, возникающие при производстве следственных действий. Так, например, при производстве деловой игры по теме «Тактика производства обыска и выемки» на криминалистическом полигоне «Жилая комната» можно предложить одной группе курсантов сделать «закладки» и оценить количество обнаруженных предметов в ходе проведения обыска другой группой, после чего группы меняются местами. Можно запланировать нестандартные ситуации. Например, когда лицо, у которого производится обыск, скрывается во время производства обыска либо пытается уничтожить обнаруженные в ходе обыска предметы, применяет огнестрельное оружие в отношении следственно-оперативной группы, у участника обыска возникает сердечный приступ и т.п.

Ролевые игры проводятся и в ходе изучения дисциплины «Судебная медицина» по теме «Осмотр трупа на месте его обнаружения». Курсантам предлагают распределить роли в оперативно-следственной группе, которая прибыла на место происшествия. Для обеспечения наглядности используют тренажёр сердечно-лёгочной реанимации и набор имитаторов ранений и поражений. Получение навыка, направленного на развитие профессиональной компетенции курсантов и слушателей, способствует формированию умения осмотра места происшествия при обнаружении трупа, особенностей осмотра при смерти от воздействия механических, физических факторов на тело человека. Ролевая игра включает осмотр трупа «судебным медиком», ответы на вопросы «следователя», завершается составлением постановления о назначении экспертизы и протокола осмотра трупа на месте его обнаружения. В процессе ролевой игры группа «наблюдателей» оценивает качество осмотра, делает замечания, дополняет участников игры.

В некоторых случаях опыт, полученный в ходе деловой игры, может быть более значимым по сравнению с опытом, приобретенным в ходе практической деятельности, т.к. игровая деятельность дает более наглядное представление о последствиях принятого решения, позволяет опробовать альтернативные решения и существенно сократить время приобретения профессионального опыта.

Таким образом, можно сделать выводы о том, проведенный анализ научной литературы и практики организации учебного процесса с участием курсантов, слушателей позволяет отметить, что внедрение преподавателем в процесс обучения образовательных технологий способствует подготовке профессиональных сотрудников для органов внутренних дел.

Использование преподавателями в учебном процессе совокупности современных образовательных технологий позволяет подготовить выпускников высшего учебного заведения системы МВД России к служебной деятельности в должности участкового уполномоченного полиции.

Научная новизна статьи определяется изучением эффективности образовательных технологий при подготовке участковых уполномоченных полиции в высших учебных заведениях МВД России. Теоретическая значимость статьи взаимосвязана с формированием педагогических знаний у преподавателя об организации учебного процесса с внедрением образовательных технологий при подготовке участковых уполномоченных полиции. Практическая значимость видится в оптимизации деятельности преподавателей высших учебных заведений МВД России для подготовки высококвалифицированных сотрудников для органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Давыдов Н.А., Аминов И.И., Поляков С.П. *Современная подготовка юристов бакалавров, специалистов и магистров в вузах России (опыт проектирования и реализации)*: монография. Москва, 2015.
2. Зиннуров Ф.К. *Образовательные технологии в системе профессиональной подготовки курсантов учебных организаций МВД России на основе контекстного подхода*: учебное пособие. Казань, 2020.
3. Илиджев А.А. *Дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России*: монография. Казань, 2018.
4. Мандель Б.Р. *Инновационные технологии педагогической деятельности*. Москва; Берлин, 2016.
5. Мезенцева О.И. *Современные педагогические технологии*: учебное пособие. Новосибирск, 2018.

References

1. Davydov N.A., Aminov I.I., Polyakov S.P. *Sovremennaya podgotovka yuristov bakalavrov, specialistov i magistrov v vuzah Rossii (opyt proektirovaniya i realizacii)*: monografiya. Moskva, 2015.

2. Zinnurov F.K. *Obrazovatel'nye tehnologii v sisteme professional'noj podgotovki kursantov uchebnyh organizacij MVD Rossii na osnove kontekstnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan', 2020.
3. Ilidzhev A.A. *Didakticheskaya sistema kompetentnostno-orientirovannogo obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii*: monografiya. Kazan', 2018.
4. Mandel' B.R. *Innovacionnye tehnologii pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Moskva; Berlin, 2016.
5. Mezenceva O.I. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2018.

Статья поступила в редакцию 06.12.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-56-60

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Mathematics, Natural Sciences Subjects and General Professional Modules, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*
Lutkov S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Engineering), Head of Department of Navigation and Hydrography, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: lutkov@iwtsedov.ru*

DESIGNING BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS, TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARDS OF ACTIVITY (WITH REFERENCE TO A MARITIME EDUCATIONAL ORGANIZATION). This paper discusses possibilities of pedagogical design for streamlining the educational process and effective management of the quality of graduate training. Based on the analysis of contradictions in the approaches to the organization of the educational process in maritime educational organizations, the authors proposed a theoretical model of professional training of a marine specialist. As the main components of this model, the authors distinguish the components "content of education", "individual educational trajectory" and "monitoring." It is argued that the integrity of the professional training system for a marine specialist is ensured by the creation of a unified field of psychological and pedagogical support of the educational process from all interested person. The authors argue that the mobility of graduates of maritime educational organizations and their competitiveness in the world market of employers-shipowners existed long before the modernization of the Russian educational system and Russia's accession to the Bologna process. The authors believe that this circumstance is associated with the requirements of the International STCW Convention, which is an international professional standard for the activities of ship specialists, the essential characteristics of which were initially formulated in the competence-based approach. The authors hope that the practical implementation of the proposed model, taking into account international and national professional standards, will ensure the optimal achievement of the final professional competence of graduates of any field of study.

Key words: **project activities, professional standard, STCW Convention, professional competence, educational content, individual educational trajectory, monitoring, quality of education.**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*
С.А. Лутков*, канд. пед. наук, канд. техн. наук, зав. каф. судовождения и гидрографии Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: lutkov@iwtsedov.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ)

В статье рассматриваются возможности педагогического проектирования для упорядочения образовательного процесса и эффективного управления качеством подготовки выпускника. На основе анализа противоречий в подходах к организации образовательного процесса в морских образовательных организациях авторами предложена теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста морского флота. В качестве основных составляющих этой модели авторами выделяются компоненты «содержание образования», «индивидуальная образовательная траектория» и «мониторинг». Утверждается, что целостность системы профессиональной подготовки специалиста морского флота обеспечивается созданием единого поля психолого-педагогической поддержки образовательного процесса со стороны всех заинтересованных лиц. Авторы статьи утверждают, что мобильность выпускников морских образовательных организаций и их конкурентоспособность на мировом рынке работодателей-судовладельцев существовала задолго до начала модернизации Российской образовательной системы и присоединения России к Болонскому процессу. Авторы полагают, что это обстоятельство связано с требованиями Международной конвенции ПДНВ, являющейся международным профессиональным стандартом деятельности судовых специалистов, сущностные характеристики которой изначально сформулированы в компетентностном подходе. Авторы надеются, что практическая реализация предложенной модели с учётом международных и национальных профессиональных стандартов обеспечит оптимальное достижение итоговой профессиональной компетенции выпускников любого направления подготовки.

Ключевые слова: **проектная деятельность, профессиональный стандарт, Конвенция ПДНВ, профессиональная компетентность, содержание образования, индивидуальная образовательная траектория, мониторинг, качество образования**.

Модернизация Российской образовательной системы, начатая в 2000-х годах, обусловлена присоединением России к Болонскому процессу. Целью проводимой модернизации является интеграция российских образовательных организаций в общеевропейское и мировое образовательное пространство, способствующая повышению мобильности российских студентов и преподавателей; конкурентоспособность российской высшей школы в зарубежных рейтингах ведущих образовательных организаций; повышение престижности и качества российского образования; формирование кадрового потенциала России высшей квалификации.

Отличительной особенностью морских образовательных организаций (университетов), и не только на современном этапе модернизации, является подготовка членов экипажей морских судов, чья профессиональная деятельность должна соответствовать международным нормам компетентности и стандартам поведения флотских специалистов.

Международная конвенция ПДНВ о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты [1], к которой в настоящее время присоединилось более 120 стран-участников, служит своеобразным международным профессиональным стандартом деятельности судовых специалистов, соответствие которому способствует сохранности человеческой жизни и имущества на море, а также экологической безопасности.

Подписание Россией (тогда СССР) в 1979 году Международной конвенции ПДНВ означало, что с этого момента выпускник морской образовательной организации должен изначально являться «конвертируемым» специалистом транспортной отрасли в международном масштабе. Потенциальные возможности трудоустройства не только в российские, но иностранные судоходные компании и предприятия; работа в «смешанных» судовых экипажах, членами которых могут являться представители разных стран мира; знание единого для всех языка (английского) международного общения и делопроизводства на судне и т.д. способствовали мобильности выпускников морских образовательных организаций и их конкурентоспособности на мировом рынке работодателей-судовладельцев задолго до начала Болонского процесса.

Несмотря на это, модернизация образовательной системы затронула в России образовательные организации различной ведомственной принадлежности, в том числе транспортной отрасли, в частности, учредителем которых является Федеральное агентство морского и речного транспорта.

Этот факт обусловлен тем, что квалификационные характеристики специалистов в различных отраслях, в том числе и в сфере транспорта, разработанные в 1980-х годах, отражали в государственных образовательных стандартах функции, которые должен был выполнять выпускник вуза в процессе своей будущей профессиональной трудовой деятельности. Сущностные же характеристики

международных требований конвенции изначально сформулированы в терминах «компетентности» [2]. Это означает, что уровень профессиональной подготовки будущего специалиста морского флота формулировался в компетентностном подходе задолго до появления Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Под компетентностью [3] понимают «способность принимать ответственные решения на основе критического отношения к новым идеям и способам их доказательства с учётом экспериментальных данных [4], то есть разрешать проблемные ситуации» [5].

Конвенция ПДНВ определяет компетентность специалистов морского флота на трех уровнях ответственности: вспомогательном, эксплуатации, управления; содержит требования к организации системы контроля за уровнем их подготовки, а также к аттестации и дипломированию выпускников. Поэтому для отечественной системы подготовки кадров для морского флота этот документ являлся и является основополагающим и обязательным для исполнения [6]. Это означает, что Российская национальная школа подготовки морских специалистов соответствует *международным стандартам качества* и предоставляет выпускникам морских образовательных организаций возможности перспективного карьерного роста, целью которого является занятие высших командных должностей на судне, включая капитана и старшего механика.

ФГОС нового поколения предъявили требования к результатам освоения образовательных программ не с точки зрения квалификационных характеристик деятельности судового специалиста, а с позиции описания желаемого образа его личностных качеств – компетенций, проявляющихся через множество отдельных характеристик, отражающих наличие определенных теоретических знаний и практического владения умениями и навыками в избранной сфере деятельности, а также ценностно-смысловых ориентаций, обусловленных отношением к своей будущей профессиональной деятельности, ее успешности и карьерному росту.

В настоящее время при разработке образовательной программы подготовки члена экипажа морского судна должны быть также учтены *национальные* требования к результатам ее освоения. Это означает, что помимо требований, сформулированных в соответствии с конкретным ФГОС укрупненной группы специальностей/направлений подготовки 26.00.00 Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта высшего или среднего профессионального образования, необходимо учитывать профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников, перечень которых указан в приложении к любому ФГОС ВО/СПО. На основе одного или нескольких профессиональных стандартов необходимо сформулировать требования к результатам освоения образовательной программы в части овладения дополнительными профессиональными компетенциями, направленными на выполнение определенных трудовых функций выпускником. Профессиональный стандарт, на который ориентирована реализуемая образовательная программа, определяет ее специфические особенности, заданные конкретной специализацией или профилем.

Таким образом, комплексное решение проблемы конкурентоспособности выпускников морских образовательных организаций на основе теоретического исследования методологических подходов к способам упорядочения реализуемого образовательного процесса и повышения качества подготовки выпускников обеспечивают *актуальность проведенного исследования*.

Целью настоящего исследования является поиск продуктивных стратегий эффективного управления качеством подготовки выпускников морских образовательных организаций, в основу которых положено педагогическое проектирование. Основной *задачей* исследования является создание теоретической модели профессиональной подготовки специалиста морского флота. *Новизна* представленной теоретической модели профессиональной подготовки специалиста морского флота заключается в необходимости одновременного учета международных требований, сформулированных в обозначенной конвенции, и национальных требований в соответствии с ФГОС и профессиональными стандартами.

В современных условиях основной миссией морских образовательных организаций является обеспечение гарантированного достижения выпускниками интегральной профессиональной компетентности, которая формируется поэтапно в процессе освоения обучающимися основных образовательных программ подготовки членов экипажей морских судов, поэтому проведенное исследование имеет теоретическую значимость для морских образовательных организаций, а практическая реализация предлагаемой теоретической модели профессиональной подготовки специалиста морского флота служит перспективой для дальнейших исследований.

Компетентностно-ориентированное образование непосредственно связано с моделью образовательной системы постиндустриального общества, в которой на первый план выходит согласованность требований академического сообщества и работодателей. Именно поэтому основной целью образовательного процесса в современных условиях становится профессиональная компетентность выпускника, проявляющаяся в способности разрешать проблемные ситуации на соответствующем уровне ответственности (управленческой, исполнительской).

Профессиональная компетентность является интегральной латентной переменной образовательного процесса, характеризующая потенциальные возможности индивида продолжать обучение и добиваться успехов в избранной им профессиональной сфере. Критерием профессиональной компетентности служит демонстрация готовности осознанного выбора из альтернативных вариантов развития событий и принятия решения в ситуациях неопределенности на прикладном и абстрактном уровнях на основе приобретенных знаний, умений и навыков [5; 7].

Прикладная направленность учебного процесса в морских образовательных организациях приводит к необходимости объективной оценки качества образования с помощью педагогических измерителей [7; 8; 9]. Однако анализ образовательной практики показывает, что до сих пор в морских образовательных организациях имеются противоречия в подходах к организации образовательного процесса, обусловленные:

- объективной необходимостью построения траектории профессионального становления компетентного флотского специалиста и отсутствием внутрипредметных и межпредметных логических взаимосвязей в рамках образовательного процесса;
- необходимостью практической ориентации образовательного процесса и недостаточностью содержательной смысловой составляющей учебных дисциплин;
- существующими требованиями к формированию профессиональной компетентности выпускника и профессиональной квалификацией профессорско-преподавательского состава;
- необходимостью применения инновационных образовательных и педагогических технологий и использованием традиционных форм, методов и методик преподавания учебных дисциплин;
- использованием диагностико-квалиметрического обеспечения образовательного процесса и его мониторинга и отсутствием объективных критериев контрольно-оценочной деятельности преподавателя;
- увеличением доли практико-ориентированных заданий, тренажерной и практической подготовки и преобладанием теоретического обучения, особенно в условиях пандемии с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- необходимостью усвоения программного материала на уровне понимания и отсутствием внутренней мотивации обучающихся;
- обеспечением осведомленности обучающихся относительно требований международных и национальных профессиональных стандартов деятельности и отсутствием информированности обучающихся о требованиях работодателя.

Для создания непротиворечивой системы организации образовательного процесса в морских образовательных организациях создаются внутривузовские системы стандартов качества образования, декларирующие приверженность организации определенной политике и устанавливающие цели в области качества; регламентирующие этапы реализации образовательного процесса, их последовательность и мониторинг; определяющие порядок обеспечения и управления необходимыми для этого человеческими и материальными ресурсами; описывающие процедуры взаимодействия и распределение ответственности между должностными лицами и подразделениями организации; предусматривающие возможность осуществления диагностико-квалиметрических измерений, их анализа и принятия в случае необходимости корректирующих и предупреждающих действий.

Обязательными составляющими внутривузовских систем стандартов качества образования являются процедуры, связанные с проектированием образовательного процесса. Проектирование, представлявшееся ранее творческим процессом, связанным с научно-технической деятельностью и инженерными изысканиями, в последние десятилетия прочно вошло в социально-гуманитарную сферу [10; 11]. Этот факт обусловлен тем, что создание модели желаемого будущего и системы целенаправленной деятельности по достижению этого будущего является *актуальным* независимо от того, о какой профессиональной предметной области идёт речь.

Любая проектная деятельность связана с целеполаганием, подбором всевозможных средств достижения поставленной цели и ориентирована на конечный результат проекта задолго до его экспериментальной апробации. В частности, педагогическое проектирование позволяет определить теоретико-методологические основы, содержательные компоненты и организационно-методическое сопровождение образовательного процесса любого уровня, целью которого является формирование компетентности выпускника образовательной организации.

Конкретизация педагогического замысла проектной деятельности в виде чёткого изложения поставленной цели далее предполагает создание конкретной процедурной схемы, определение основных возможных направлений и принципов её реализации, а также оценивание необходимых для этого ресурсов.

Проектирование учебного процесса носит процессуальный характер и подразумевает разработку отдельных составляющих целостной системы, планирование текущей деятельности и прогнозирование полученных результатов.

Педагогическое проектирование подразумевает:

- разработку, внедрение и совершенствование основных образовательных программ, содержащих перечень учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей и последовательность их реализации (рабочие учебные планы); рабочие программы всех учебных дисциплин и практик; фонды контрольно-измерительных материалов, позволяющие оценить уровень сформированности профессиональной компетентности обучающихся;
- подбор высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава;

- планирование учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава в соответствии с полученным образованием и имеющейся квалификацией;
- организацию текущего и перспективного планирования учебной, методической и научной работы;
- разработку учебно-методической документации с целью психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;
- обеспечение адекватных условий реализации образовательного процесса, связанных с материально-техническим оснащением специализированным сертифицированным оборудованием, достаточностью фонда библиотечных, в том числе и электронных, ресурсов, наличием компьютерной и прочей организационной техники;
- мониторинг качества образовательного процесса и его анализ с целью обеспечения объективности оценки результатов учебных достижений и уровня сформированности профессиональной компетентности обучающихся;
- планирование корректирующих и предупреждающих действий в случае обнаружения несоответствий с целью повышения качества образовательного процесса.

Проектная деятельность морской образовательной организации регламентируется наличием Лицензии на право ведения образовательной деятельности, ФГОС высшего и/или среднего профессионального образования, Международной конвенцией ПДНВ, а также внешними нормативно-правовыми документами и приказами Минобразования России, Министерства транспорта РФ, Федерального агентства морского и речного транспорта и внутренними локальными нормативными актами.

Разрабатывая внутривузовские системы стандартов качества, морские образовательные организации должны предусмотреть соответствующие процедуры, определяющие педагогические объекты, условия и порядок их проектирования. Только реальное практическое применение проектных технологий, предполагающих четкую постановку педагогических целей, направленных на формирование профессиональной компетентности обучающихся, обеспечение образовательного процесса соответствующими материально-техническими, кадровыми и прочими необходимыми ресурсами, позволит упорядочить образовательный процесс и эффективно управлять качеством подготовки выпускника.

Профессиональное становление специалиста и формирование его профессиональной компетентности происходят в процессе реализации основных образовательных программ среднего профессионального или высшего образования. Теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста морского флота представлена на рис. 1.

Основными компонентами в этой модели являются:

- «*Содержание образования*», включающее учебный материал учебных дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, учебных и производственных практик и т.д. основных образовательных программ; учебники и учебные пособия; всевозможные средства наглядности, к которым за два последних учебных года при применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в условиях борьбы с пандемией и организацией учебного процесса в удаленном режиме добавились обучающие компьютерные программы, информационные сетевые ресурсы, контенты открытых образовательных платформ и т.д.;
- «*Мониторинг*», предполагающий использование диагностических процедур для текущего контроля деятельности обучающегося в процессе выполнения ими учебных заданий; промежуточную аттестацию с помощью фондов оценочных средств, контрольно-измерительных материалов и прочего диагностико-квалиметрического обеспечения учебного процесса;
- «*Индивидуальная образовательная траектория*», состоящая из последовательного теоретического изучения обучающимся взаимосвязанных и взаимодополняющих учебных дисциплин; тренажерной подготовки с помощью виртуальных симуляторов, формирующей способность к профессиональным действиям в различных ситуациях неопределенности, возможных в будущей производственной деятельности; реальной практической подготовки на действующих морских судах.

Целостность системы профессиональной подготовки специалиста морского флота обеспечивается созданием единого *поля психолого-педагогической поддержки* образовательного процесса со стороны административно-управленческого персонала морских образовательных организаций, их профессорско-преподавательского состава и представителей работодателей – действующих работников отрасли, участвующих в процессе разработки основных образовательных программ и их реализации в период теоретического обучения, практической подготовки и государственной итоговой аттестации (ГИА). Именно в период прохождения ГИА происходит демонстрация сформированности профессиональной компетентности выпускниками морских образовательных организаций и оценка ее уровня [8; 9].

При этом в основание процесса профессиональной подготовки специалиста морского флота должны быть положены не только национальные стандарты в виде соответствующего ФГОС высшего или среднего профессионального образования, включая профессиональные стандарты конкретных специалистов, но и международные стандарты профессиональной деятельности плавсостава в соответствии с требованиями Международной конвенции ПДНВ.

Однако достижение профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки специалиста морского флота достигается только на основе комплексной проектной деятельности по организации всего образовательного процесса в целом и отдельных его составляющих в виде проектирования учебной деятельности обучающихся в рамках различных учебных дисциплин, тренажерной подготовки, а также в период учебной и производственной практики. Это означает, что проектировочной компетентностью должны обладать не только руководители и организаторы образовательного процесса. Профессорско-преподавательский состав образовательной организации должен быть



Рис. 1. Теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста морского флота

способен к проектированию «содержания образования» и выстраиванию «индивидуальной образовательной траектории» каждого обучающегося в своей предметной области, а также к созданию проектных заданий, тестов рубежного контроля и других контрольно-измерительных материалов для пополнения фондов оценочных средств и осуществления «мониторинга».

Оптимизация образовательного процесса в условиях непрерывного профессионального морского образования [6] должна учитывать содержательное сопряжение учебных дисциплин среднего профессионального и высшего образования, исключая его дублирование и предоставляя возможность каждому обучающемуся выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию на различных уровнях образования.

В частности, при реализации образовательных программ как среднего профессионального, так и высшего образования в области судовождения в соответствии с требованиями обозначенной конвенции обязательным к освоению является Стандарт компетентности, изложенный в разделе A-II/1 «Обязательные минимальные требования для дипломирования вахтенных помощников капитана судов валовой вместимости 500 или более» главы II «Стандарты в отношении капитана и палубной команды» Кодекса по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты [1].

Данный факт обусловлен равными стартовыми профессиональными возможностями выпускников морской образовательной организации с квалификацией техника-судоводителя и инженера-судоводителя, первоначально занимающими одинаковые должности вахтенных помощников капитана на морских суднах соответствующего класса.

Это означает, что функция «Судовождение на уровне эксплуатации» [1, с. 113] Таблицы A–II/1 и соответствующие ей сферы компетентности, например, связанная с «Планированием и осуществлением перехода и определением местоположения» [1, с. 113], должны быть сформированы как при реализации программы подготовки специалиста среднего звена 26.02.03 Судовождение, так и образовательной программы высшего образования 26.05.05 Судовождение, каждая из которых разрабатывается в соответствии со своими ФГОС ВО/СПО. Знание, понимание и профессиональные навыки на уровне эксплуатации, а также их демонстрация в процессе текущей, промежуточной и итоговой аттестации необходимы выпускнику морской образовательной организации как на ступени среднего профессионального, так и высшего образования.

Функция «Судовождение на уровне управления» [1, с. 127] и перспектива занятия на судне высшей командной должности капитана/старшего помощника капитана доступна только выпускникам морских университетов, имеющим высшее образование. Этот факт обусловлен приобретением в процессе его получения дополнительной профессиональной компетентности в таких сферах, как «Планирование рейса и судовождение» [1, с. 127], «Определение местоположения и точность определения местоположения различными способами» [1, с. 127] и «Определение и учет поправок компаса» [1, с. 128], которые расширяют знание, понимание и профессиональные навыки в сфере компетентности, связанной с осуществлением перехода и определением местоположения судна, и способствуют повышению уровня ответственности выпускника до управленческого статуса.

Необходимо отметить, что при формировании индивидуальной образовательной траектории в процессе получения высшего образования для обучающегося, освоившего программу среднего профессионального образования соответствующего профиля, должно быть учтено знание, понимание и профессиональные навыки, полученные им в результате предшествующего обучения. Это обстоятельство приводит к необходимости уточнения понятия «содержание образования». Компетентностно-ориентированный образовательный процесс предполагает практическую направленность содержания учебных дисциплин, демонстрацию ее значимости [12] для контингента обучающихся определенной специальности или направления подготовки.

Это, в свою очередь, способствует усилению профессиональной ориентации всего образовательного процесса в целом при реализации основной образовательной программы профессиональной подготовки специалиста морского флота и приводит к необходимости учета в ее структуре внутрипредметных и межпредметных взаимосвязей, что можно осуществить с использованием кластерного метода [11].

Данный факт означает, что понятие «содержание образования», гарантирующее профессиональную подготовку высококвалифицированных членов экипажей морских судов предполагает:

– определение содержательно значимых учебных элементов рабочей программы каждой учебной дисциплины на основе требований ФГОС ВО/СПО и, где это возможно, Международной конвенции ПДНВ (учебный элемент);

– учет внутрипредметных взаимосвязей, представляющих собой причинно-следственные связи внутри конкретной темы, других тем данного раздела, других разделов конкретной учебной дисциплины (рис. 2);

– учет межпредметных взаимосвязей с учебными элементами других учебных дисциплин (рис. 3);

– создание практико-ориентированных заданий, тренажерная подготовка, практика с целью овладения обучающимися способами деятельности и установленными конвенцией стандартами поведения;

– мониторинг сформированности компетентности.

Уточнение понятий «содержания образования» и дидактический принцип преемственности образовательных программ предполагают, что при формировании индивидуальной образовательной траектории на ступени высшего образования возможно сокращение учебного материала, направленного на формирование профессиональной компетентности на уровне эксплуатации при наличии у обучающегося диплома о среднем профессиональном образовании соответствующего профиля. Следствием этого является сокращение срока освоения образовательной программы высшего образования.



Рис. 2. Кластер внутрипредметных взаимосвязей



Рис. 3. Кластер межпредметных взаимосвязей

Описанные выше действия по осуществлению педагогического проектирования требуют педагогического мастерства от каждого преподавателя и предусматривают владение педагогическими технологиями, как «способом формирования компетентности обучающихся, системой деятельности преподавателя и обучающихся в образовательном процессе, построенной на конкретной проблеме в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – диагностики» [13].

Таким образом, технологичность образовательного процесса является следствием осуществляемой проектной деятельности в образовательной организации, что в результате должно обеспечить переход от представлений желаемого образа выпускника морской образовательной организации к реальному действительно профессионально компетентному специалисту морского флота.

Подводя итог проведенного исследования, следует предположить, что предложенная теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста морского флота имеет не только *теоретическую* и *практическую* значимость для организации образовательного процесса в морских образовательных организациях. Основные компоненты «содержание образования», «индивидуальная образовательная траектория» и «мониторинг», «поле психолого-педагогической поддержки», а также необходимость педагогического проектирования кластеров внутрипредметных и межпредметных взаимосвязей являются инвариантными в предложенной модели. Для ее практической реализации в любом направлении подготовки достаточно положить в основание существующие национальные профессиональные стандарты, перечень которых приведен в любом ФГОС ВО/СПО последнего поколения, и если таковые существуют, международные требования к компетентности специалистов различного уровня в разнообразных областях.

Библиографический список

1. *Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ.* Лондон: Международная морская организация, 2017.
2. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. *Компетенции на работе*. Перевод с английского. Москва: HIPPO, 2005.
3. *Глобализация образования: компетенции и системы кредитов.* Москва: ООО «Макет ДС Корпорейшн», 2005.
4. Сафонцева Н.Ю., Трофимов М.В. *Интегральная компетентность в области физической культуры.* Ростов-на-Дону: Издательство РКСИ, 2011.
5. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. Разработка модели компетентности выпускника университета. *Известия Южного федерального университета: Педагогические науки.* 2012; № 1: 85 – 93.
6. Лутков С.А. *Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
7. Борисова М.А. *Особенности конструктной валидации дидактических тестов.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2008.
8. Боран-Кешишьян А.Л., Кондратьев С.И., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. Разработка банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; № 1-2 (43): 149 – 156.
9. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
10. Монахов В.М., Васекин С.В. и др. *Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. KNOW HOW технологии.* Тольятти: ВУиТ, 2004.
11. Сафонцева Н.Ю. *Кластерный метод проектирования педагогических объектов.* Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2006.
12. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
13. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2006.

References

1. *Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV.* London: Mezhdunarodnaya morskaya organizaciya, 2017.
2. Lajl M. Spenser-ml. i Sajn M. Spenser. *Kompetencii na rabote*. Perevod s anglijskogo. Moskva: HIPPO, 2005.
3. *Globalizaciya obrazovaniya: kompetencii i sistemy kreditov.* Moskva: OOO «Maket DS Korporejshn», 2005.
4. Safonceva N.Yu., Trofimov M.V. *Integral'naya kompetentnost' v oblasti fizicheskoj kul'tury.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RKSI, 2011.
5. Safoncev S.A., Safonceva N.Yu. Razrabotka modeli kompetentnosti vypusknika universiteta. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta: Pedagogicheskie nauki.* 2012; № 1: 85 – 93.
6. Lutkov S.A. *Modelirovanie soderzhaniya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pri podgotovke specialistov morskogo transporta.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
7. Borisova M.A. *Osobennosti konstruktnoj validacii didakticheskih testov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2008.
8. Boran-Keshish'yan A.L., Kondrat'ev S.I., Tomilin A.N., Hekert E.V. Razrabotka banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii.* 2019; № 1-2 (43): 149 – 156.
9. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
10. Monahov V.M., Vasekin S.V. i dr. *Pedagogicheskie ob`ekty. Pedagogicheskoe proektirovanie. KNOW HOW tehnologii.* Tol'yatti: VUiT, 2004.
11. Safonceva N.Yu. *Klasternyj metod proektirovaniya pedagogicheskih ob`ektov.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2006.
12. Safonceva N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
13. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika.* Sankt-Peterburg: Piter, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 372.881 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-60-62

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Sizova T.V.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: tvkyshtymova@mail.ru*

DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF FOLKLORE TEXTS. The article deals with the way of using Russian folklore texts in teaching Russian as a foreign language. The choice of the research material is conditioned by the necessity of taking into account cultural peculiarities, mentality and linguistic personality as a factor of students' motivation to develop their speech activity. The article presents forms and methods of working with the version of the Russian fairy tale "Tsarevna-Frog" that was first recorded in the Trans-Ural region and later entered the treasury of Russian fairy tales. The described forms and methods of working with a literary text enable realization of the activity approach, the essence of which lies in the practice of communication, hearing, listening, discussing, understanding. The key to the development of speech activity in the study of Russian as a foreign language are creative educational technologies, problem-based learning and critical thinking technologies. A significant component is taking into account the cultural specifics of the students' country. The possibility of using the above-mentioned technologies in a great number of variants testifies to the potential of the raised topic.

Key words: **teaching Russian as a foreign language, modern educational technologies, speech activity, folklore texts as teaching tool.**

***Ю.А. Семенова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***Т.В. Сизова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: tvkyshtymova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается возможность использования текстов русского фольклора при обучении русскому языку как иностранному. Выбор материала исследования обусловлен необходимостью учета культурных особенностей, ментальности и языковой личности как фактора мотивации обучающихся к развитию своей речевой деятельности. В статье представлены формы и приемы работы с версией русской сказки «Царевна-лягушка», впервые записанной в Зауралье и позже вошедшей в сокровищницу отечественных сказок. Описанные формы и приемы работы с художественным текстом дают возможность реализовать деятельностный подход, сущность которого заключена в практике общения, коммуникации, умения слышать, слушать, обсуждать, понимать. Ключевыми для развития речевой деятельности при изучении русского языка как иностранного стали творческие образовательные технологии, технологии проблемного обучения и развития критического мышления. Значимой составляющей является учёт культурной специфики страны обучающихся. Возможность использования рассмотренных технологий в многочисленном количестве вариантов свидетельствует о перспективности поднимаемой темы.

Ключевые слова: **преподавание русского языка как иностранного, современные образовательные технологии, речевая деятельность, фольклорные тексты как средство обучения.**

Изучение русского языка как иностранного в современном мире уже невозможно без постижения культуры, менталитета и национальной языковой личности, поскольку эти факторы обусловливают «способность к межкультурному общению» и формируют «социокультурную компетенцию как конечный результат овладения языком» [1, с. 40]. Кроме того, обращение к культуре того народа, язык которой изучается, является основой «стимулировании интереса» к обучению. При формировании мотивационной составляющей особое место занимает этнокультурный подход как основа интеграции культур, грамотного перевода культурных кодов, лояльного выстраивания системы методов, приемов и форм работы по обучению русскому языку. Основные принципы этого подхода были озвучены в

«Национальной доктрине образования Российской Федерации» [2], что привело к многочисленным исследованиям в области педагогики и методики, каждое из которых отражает свое видение этнокультурного подхода и предлагает разнообразные варианты методических концепций [3–7], построенные преимущественно на диалоге культур с учетом принципов уважения различий и понимания целостности культуры. Этнокультурный подход, реализуемый в образовательной системы Российской Федерации с 2002 года, показал свою продуктивность и поставил перед педагогическим сообществом необходимость сохранения позитивных трендов в обучении русскому языку как иностранному. В сохранении накопленного положительного опыта, а также его постоянного пополнения за счет внедрения нового материала и современных образовательных технологий мы видим *актуальность* настоящей работы.

Применение этнокультурного подхода в практике обучения РКИ базируется на изучении текстов художественной литературы «как артефакте культуры… Только художественная литература обладает богатейшим запасом отобранных временем и самим языком образцовых текстов, в которых ментальные особенности представителей русской культуры получают наиболее яркое выражение» [8]. Существенным, на наш взгляд, при внедрении этнокультурного подхода является ориентация на развитие речевой деятельности обучающихся (умение говорить, слушать, читать, писать) как основу владения русским языком. Именно это должно стать приоритетом в обучении иностранному языку в противовес знаниевой концепции. Деятельностный подход, показавший свою продуктивность, в совокупности с этнокультурным подходом позволяет сформировать не только мотивацию к обучению русскому языку, но и стремление к применению навыка владения русским языком на практике. Понимание специфики культурной составляющей русского языка во многом снимает проблемные факторы речевой деятельности учащихся, поскольку понимание культурных кодов, умение их интерпретировать дает возможность более легкого вовлечения в языковую среду, понимания закономерностей языка.

Исходя из этого, была сформулирована *цель* настоящей работы, которая заключается в описании продуктивных технологий по развитию речевой деятельности обучающихся-иностранцев через постижение текстов русского фольклора. Поставленная цель обусловила решение следующих *задач*:

1. Изучение и описание теоретических основ использования текстов русского фольклора в процессе обучения русскому языку как иностранному.

2. Анализ накопленного опыта по применению русских сказок как средства развития речевой деятельности обучающихся, изучающих русский язык как иностранный.

3. Описание продуктивных современных технологий развития речевой деятельности обучающихся, изучающих русский язык как иностранный, путем использования текста сказки «Царевна-лягушка».

Исследование специфики использования художественных произведений отечественной литературы как основы изучения русского языка иностранными студентами, формирование у последних интереса к обучению стало отправной точкой для внедрения эксперимента при разработке рабочей программы дисциплины «История литературы стран изучаемого языка» при освоении образовательной программы «Русский язык как иностранный» по направлению подготовки «Педагогическое образование». Программа была ориентирована на студентов-иностранцев, изучавших русский язык и русскую литературу на базовом уровне в национальной школе. Ключевым аспектом реализации образовательной программы стала интеграция профильных дисциплин и культурных традиций, особенностей менталитета студентов, подавляющее большинство которых были жителями Туркменистана. Разработчики программы дисциплины отказались от традиционного хронологического подхода при изучении русской литературы, сконцентрировав внимание на культурном единстве. Это привело к тому, что изучать курс русской литературы студенты начинали с произведений, в которых отражены общие для постсоветского пространства культурные коды. Использование сравнительно-сопоставительного анализа тем и традиций, отраженных в художественных текстах единого для бывших союзных республик исторического периода, способствовало формированию мотивации к изучению специфики русской литературы и особенностей русского языка [9].

Использование художественной литературы как основы для понимания языка и отражения в нем русского менталитета стало базой для разработки программы, рассчитанной не только на студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах, но и на обучающихся школ, студентов стран ближнего зарубежья. В качестве основного материала были выбраны произведения русского фольклора как сокровищницы народной мудрости и русской ментальности. Сказки – это удивительное по силе психологического воздействия средство, мощный инструмент развития внутреннего мира, языковой и культурной компетенции [10]. Неслучайно к сказкам чаще всего обращаются педагоги русского языка как иностранного, потому что именно на них можно реализовывать не только обучающие технологии, но и игровые.

В настоящей статье авторы останавливаются на популярной в Зауралье версии народной сказки «Царевна-лягушка». Краеведы Урала и Зауралья выяснили, что сказка «Царевна-лягушка» была одной из 12 сказок, записанных А.Н. Зыряновым в Далматовской волости Шадринского уезда около 1850-го года, и позже была включена знаменитым исследователем устного народного творчества А.Н. Афанасьевым в сборник «Народные русские сказки» – самый крупный в то время в Европе. Эта сказка транслирует представления о семейных ценностях, гендерных стереотипах поведения, сообщает представления наших предков об окружающем мире, особенностях их быта, мышления и речи [10]. С одной стороны, при знакомстве с этой сказкой ученики стран ближнего зарубежья изучают русскую культуру в целом, с другой стороны, педагог приближает эту литературу к ним как часть того региона, в котором он проживает. Это открывает новые возможности для создания ситуации коммуникационного успеха: им рассказывают о своем, близком и понятном мире, а не учат тому, что является школьным материалом. Ученики легче идут на контакт и сопоставляют происходящие в сказке события с родным для них устным творчеством. В этом нам видится *новизна* данного исследования.

Описанные ниже приемы работы по развитию речевой деятельности на примере зауральского варианта сказки «Царевна-лягушка» могут быть взяты за основу педагогами, в чем видна *практическая значимость* статьи.

Изначальным форматом работы с текстом сказки выступает трехступенчатое погружение в смысл произведения и языковую ситуацию:

1) фонетические задания,

2) лексико-грамматические задания,

3) задания на развитие речевых коммуникативных умений (вопросы для обсуждения, пересказ сказки от лица одного из героев).

Учет деятельностного подхода приводит к необходимости корректировки традиционных приемов изучения русского языка как иностранного. Были введены следующие творческие образовательные приемы, целью которых стало углубление восприятия художественного текста и постижение его смысла через применение творческих способностей, а также важные для изучения языков технологии сотрудничества, командной работы, умение взаимодействовать, которые способствуют отработке навыков общения, коммуникации, умения слышать, слушать, обсуждать, понимать.

1. Инсценировка. Детям предлагается распределить текст сказки или ее фрагмент по ролям, обсудить настроение, с которым будут произнесены реплики, подобрать или создать костюмы, атрибуты, реквизит и представить групповую работу на сцене. В более сложной версии можно проводить конкурсные состязания. Работа над инсценировкой ведется в обязательном сотрудничестве с педагогом или куратором проекта, который помогает не только с подготовкой реквизита, но и речевыми практиками.

2. Работа с иллюстрацией. Данный вид работы может быть реализован в нескольких вариантах. Первый: детям предлагается создать рисунок по тексту сказки, которую они проработали по традиционной схеме. Обязательным компонентом этой работы является презентация продукта. Ключевые вопросы для презентации сообщаются детям заранее, чтобы снизить момент волнений во время защиты. Второй вариант предполагает работу с готовыми картинками: преподаватель или куратор демонстрирует картинку, а учащиеся должны угадать эпизод из сказки и пересказать его.

3. Пантомима. Ученикам дается задание выделить основных персонажей сказки (не менее трех), описать основные действия выбранных героев, придумать, как изобразить действия героев сказки без слов так, чтобы зрители поняли, какой эпизод показывает участник, о чем идет речь в пантомиме. Для развития языковых навыков зрителям дается задание максимально подробно пересказать то, что показывает участник пантомимы.

4. Ребус. Данный прием дает возможность увеличить словарный запас, выстроить ассоциативный ряд для восприятия и запоминания неизвестной лексики. Детям даются зашифрованные слова из сказки в виде ребуса, которые они должны угадать на скорость и попытаться объяснить значение зашифрованных слов, найдя примеры их употребления в сказке.

5. Писатели. Дети должны сочинить народную сказку, используя привычные для них приметы быта и культуры, по сюжету изученной русской народной сказки. Как иной вариант, создать сказку с противоположным сюжетом, когда для основных действий героя придумывается противоположное действие.

Продуктивными стали технологии проблемного обучения и развития критического мышления при изучении с учащимися образовательных организаций ближнего зарубежья сказки «Царевна-лягушка».

Дебаты. Из группы учащихся выбирается один ведущий, два эксперта, один таймкипер (человек, следящий за временем), остальные участники становятся спикерами. Спикеры делятся на две подгруппы: команда утверждения, команда отрицания. Ведущий участникам объявляет тему встречи и основной тезис, например, «Иван-царевич не любит Царевну-лягушку» и предлагает присутствующим защитить и опровергнуть этот тезис.

До момента начала дебатов в группе обсуждаются основные понятия, заключенные в теме: что такое любовь? Что значит любить? Как проявляется любовь и нелюбовь? и т.д.

После обсуждения ведущий предлагает спикерам подготовить речь с аргументами из текста, подтверждающую или опровергающую высказанный тезис.

Эксперты в это время разрабатывают критерии оценки выступлений спикеров, взяв за основу следующие показатели: содержательность выступления, логика выступления, аргументированность тезисов, качество ответов на вопросы от ведущего.

Спикеры выступают по очереди (на выступление каждого – 3 минуты), таймкипер следит за временем, ведущий задает им вопросы.

Эксперты оценивают выступления по критериям.

Ведущий подводит итоги встречи.

Обязательными требованиями для всех участников являются следующие:

1. При обращении к друг другу использовать форму «Уважаемый/уважаемая…».
2. Исходить из позиции, что проигравших нет.

Мозговой штурм. Ученики с помощью преподавателя или куратора выбирают из текста сказки фрагмент, который содержит проблемную ситуацию (это, как правило, поступок героя, который нельзя оценить однозначно). Важно, что проблема должна быть такой, чтобы ее можно было перенести в реальную жизнь. Для этого детям предлагается ответить на вопросы: чему мы должны научиться, анализируя данную проблему? Какие уроки мы должны извлечь из этой проблемы?

После наводящего обсуждения дети формулируют проблему предложенной ситуации и записывают ее на листе. Далее им дается время на реализацию приема «мозгового штурма», который заключается в поиске вариантов решения проблемы и возможных последствий того или иного выбора. В итоге ученики делают общий вывод о том, чему нас учит эта ситуация и как лучше ее решить. Сделанный вывод должен быть записан на листе.

Шесть шляп – технология критического мышления, которая при работе со сказкой «Царевна-лягушка» была применена в виде следующей модели работы с детьми:

– найдите в тексте фрагмент, где Иван-царевич сжигает лягушачью кожу и объясняется с Еленой Прекрасной. Прочитайте его;

– раздайте всем участникам по цветной шляпе (всего 5 шляп: белая, красная, черная, желтая, зеленая), а синюю шляпу временно отложите;

– каждый из участников описывает событие фрагмента в соответствии с правилами цвета шляпы:

– белая шляпа (объективные факты): дайте объективную информацию, факты и цифры о событии без оценки и фантазирования;

– красная шляпа (эмоции, чувства, предположения): опишите событие эмоционально, дайте ему оценку, выскажите предположения (кто виноват? кому сейчас хуже – Ивану-царевичу или Елене Прекрасной?);

– черная шляпа (логика, критика): опишите ситуацию критически: логически обоснуйте действия героя, какие факторы повлияли на его решение, что должно последовать за действием героя? Какие возможные проблемы возникли бы, если бы герой не сжег кожу? В чем опасность его поступка?;

– желтая шляпа (позитив): найдите плюсы в той ситуации, которая сложилась;

– зеленая шляпа (творческое решение): пофантазируйте, как по-другому мог поступить герой в данной ситуации? Как можно было преодолеть сложности?;

– синяя шляпа (составление общей программы): все участники составляют небольшую программу, опираясь на предыдущие высказывания: какие выводы можно сделать на будущее, исходя из этой ситуации? С чего нужно начинать любые действия? Какие качества характера нужно в себе воспитывать, чтобы не попадать в подобные сложные ситуации?

Рассмотренный в статье материал отражает сложившуюся в последние годы тенденцию на внедрение инновационных технологий в преподавание русского языка как родного и как иностранного [11–15]. Основой обучения должен стать деятельностный подход, результатом которого станет умение обучающихся свободно владеть языком в процессе живого общения: говорить, слушать, читать, писать. Ориентация на развитие речевых умений как первооснову знакомства с русским языком у иностранной аудитории в противовес знаниевому подходу может быть реализована через использование прозаических текстов русского фольклора, грамотная работа с которыми облегчит процесс вхождения в языковую среду через постижение культурных кодов, ментальности, заложенных, в частности, в сказках. Использование регионального фольклорного материала, который, с одной стороны, презентует страну в целом, а, с другой стороны, обладает специфическими особенностями того региона Российской Федерации, которому принадлежит преподаватель, показывает свои положительные результаты в практике обучения РКИ, поскольку позволяет легче выстроить диалог культур и сформировать мотивацию к обучению. Описанные в статье технологии работы с зауральской версией сказки «Царевна-лягушка» могут быть переориентированы с текстов устного народного творчества на любые тексты классической и современной литературы с учетом сравнения этих произведений с культурой и традициями той аудитории, на которую транслируется текст. В этом ключе рассматриваемая тема представляется перспективной.

Библиографический список

1. Подручная Л. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки. *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2013; № 3: 39 – 44.
2. *О национальной доктрине образования в Российской Федерации.* Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751, Москва.
3. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов. *Фундаментальные исследования*. 2011; Ч. 2, № 12: 302 – 305.
4. Шпикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. *Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации*. Шуя, 2006.
5. Григорьева М.И., Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2021; № 2 (6): 28 – 33.
6. Фадеева М.А. *Актуальные проблемы этнокультурного образования* : учебно-методическое пособие для студентов. Саратов, 2017.
7. Фахрутдинова М.Т., Гатауллина Л.К. Этноориентированный подход как инновационный метод в изучении русского языка как иностранного. *Казанская наука*. 2016; № 11: 114 – 116.
8. Фортунатова Е.Ю. *Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004.
9. Шуплецова Ю.А., Ястремская Ю.А., Немальцева К.В., Никитина В.А. Формирование интереса к русскому языку и культуре при изучении литературы в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 310 – 312.
10. Елизова Е.И., Ланцевская Н.Ю. *Царевна-лягушка и другие сказки Шадринского края*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2020.
11. Быкова О.П. Средства обучения РКИ: национально-ориентированные методические рекомендации для преподавателей. *Вестник ЧитГУ*. 2010. №3(60): 84 – 89.
12. Акимова И.И. О соотношении методики и лингводидактики и необходимости национально-ориентированных грамматических описаний русского языка как иностранного. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; № 7 (73): 135 – 138.
13. Глухова И.В., Ханафеева А.М. Лингвокультурная адаптация арабских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2020; № 7 (441): 39 – 47.
14. Новосёлова Е.А. Учет триады «язык – культура – этнос» на уроках РКИ в китайской аудитории. *Русский язык в условиях би- и полилингвизма*. Чебоксары, 2019: 283 – 285.
15. Чуксина И.Г. Этноориентированный подход в практике обучения русскому языку иностранных студентов. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2018; № 3: 64 – 70.

References

1. Podruchnaya L. Fol'klornyj tekst na zanyatiyah RKI: vospriyatie i interpretaciya russkoj narodnoj skazki. *Slovo.ru: Baltijskij akcent*. 2013; № 3: 39 – 44.
2. *O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii.* Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751, Moskva.
3. Karpushina L.P. `Etnokul'turnyj podhod k podgotovke studentov pedagogicheskih vuzov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; Ch. 2, № 12: 302 – 305.
4. Shpikalova T.Ya., Baklanova T.I., Ershova L.V. *Koncepciya `etnokul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Shuya, 2006.
5. Grigor'eva M.I., Zhuravleva N.N. `Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', podhody, opyt realizacii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 2 (6): 28 – 33.
6. Fadeeva M.A. *Aktual'nye problemy `etnokul'turnogo obrazovaniya* : uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov. Saratov, 2017.
7. Fahrutdinova M.T., Gataullina L.K. `Etnoorientirovannyj podhod kak innovacionnyj metod v izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Kazanskaya nauka*. 2016; № 11: 114 – 116.
8. Fortunatova E.Yu. *Kul'turologicheskij podhod k formirovaniyu umenij vospriyatiya hudozhestvennyh tekstov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
9. Shuplecova Yu.A., Yastremskaya Yu.A., Nemal'ceva K.V., Nikitina V.A. Formirovanie interesa k russkomu yazyku i kul'ture pri izuchenii literatury v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 310 – 312.
10. Elizova E.I., Lancevskaya N.Yu. *Carevna-lyagushka i drugie skazki Shadrinskogo kraya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg, 2020.
11. Bykova O.P. Sredstva obucheniya RKI: nacional'no-orientirovannye metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej. *Vestnik ChitGU*. 2010. №3(60): 84 – 89.
12. Akimova I.I. O sootnoshenii metodiki i lingvodidaktiki i neobhodimosti nacional'no-orientirovannyh grammaticheskih opisanij russkogo yazyka kak inostrannogo. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; № 7 (73): 135 – 138.
13. Gluhova I.V., Hanafeeva A.M. Lingvokul'turnaya adaptaciya arabskih studentov v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 7 (441): 39 – 47.
14. Novoselova E.A. Uchet triady «yazyk – kul'tura – `etnos» na urokah RKI v kitajskoj auditorii. *Russkij yazyk v usloviyah bi- i polilingvizma*. Cheboksary, 2019: 283 – 285.
15. Chuksina I.G. `Etnoorientirovannyj podhod v praktike obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2018; № 3: 64 – 70.

Статья поступила в редакцию 25.12.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-63-64

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Sizova T.V.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: tvkyshtymova@mail.ru*

COOPERATION TECHNOLOGIES IN IMPLEMENTING THE PROGRAM AIMED AT PROMOTING THE RUSSIAN LANGUAGE. The article presents the experience of professors at Shadrinsk State Pedagogical University, while implementing their program aimed at promoting the Russian language. Cooperation with the foreign pedagogical community served the basis to set up an educational and methodological center of the Russian language. The article deals with forms, technologies and methods such as trainings, foresight technology, group workshops that were worked out and conducted while working with teachers of educational organizations of some neighboring countries (Kyrgyz Republic, Republic of Kazakhstan, Republic of Armenia, Republic of Uzbekistan). Their purpose is to improve the quality of teaching Russian as a foreign language. An important factor of the of cooperation technology implementation is formulated. It considers the specifics of the foreign educational system, cultural traditions and mentality. The outcome of this cooperation is the worked out uniform way of teaching Russian for both the domestic and foreign educational systems. The work has outlined prospects for further research work.

Key words: **cooperation technologies, teaching Russian as a foreign language, program aimed at promoting the Russian language.**

***Ю.А. Семенова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***Т.В. Сизова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: tvkyshtymova@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен анализ опыта работы преподавателей Шадринского государственного педагогического университета по реализации программы поддержки и продвижения русского языка. Сотрудничество с иностранным педагогическим сообществом стало основой для создания и активной деятельности учебно-методического центра русского языка. Материалом исследования стали разработанные и апробированные продуктивные формы, технологии и приемы работы с учителями образовательных организаций стран ближнего зарубежья (Киргизская Республика, Республика Казахстан, Республика Армения, Республика Узбекистан): тренинги, технология форсайта, групповые практикумы. Цель этих форм и технологий – повышение качества обучения русскому языку как иностранному. Выработка общей для отечественной и иностранной систем образования практики обучения русскому языку, определение продуктивных современных образовательных технологий стали не только результатом совместной деятельности, но и обозначили перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

Ключевые слова: **технологии сотрудничества, преподавание русского языка как иностранного, программа поддержки и продвижения русского языка.**

Русский язык в современном мире «является языком международного общения, официальным или рабочим языком многих международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, ОДКБ, ШОС, ОБСЕ, ВОЗ, ЕАЭС и т.д.)» [1]. Однако еще в 2012 году исследование, проведенное Центром социального прогнозирования и маркетинга в рамках научно-исследовательского проекта «Подготовка аналитического доклада по использованию русского языка в системе образования стран СНГ», отразило неутешительные результаты [2]. Тенденция сокращения количества говорящих на русском языке в мире, постоянная констатация падения уровня владения русским языком среди носителей языка в XXI веке [3; 4] вывели проблемы преподавания русского языка на государственный уровень [5]. Ключевым государственным направлением в XXI веке стала политика поддержки и продвижения русского языка в мире [6; 7; 8], для чего был разработан и реализован комплекс мер, которые, согласно последним исследованиям и докладам [5; 9], дают положительные результаты, формируют положительные тренды, требующие дальнейшего углубления в плане создания продуктивных методик и технологий. На сегодняшний день принята к реализации новая государственная программа «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом» на 2021–2030 годы [10].

Всё вышесказанное свидетельствует о бесспорной актуальности исследований, касающихся разработки программ, направленных на расширение аудитории, владеющей русским языком, на совершенствование техник, методов, приемов и форм обучения русскому языку, консолидацию отечественных и иностранных педагогических сообществ. Настоящее исследование, созданное в русле указанного направления, можно считать *актуальным*.

Стоит отметить, что приоритетными при реализации программы по поддержке и продвижению русского языка являются страны ближнего зарубежья, бывшие союзные республики, для части населения которых русский язык является родным, для других –как бывший государственный. В образовательных программах бывших союзных республик русский язык пока еще остается одним из обязательных учебных предметов. Поэтому именно в них сегодня «есть большой запрос на преподавателей» [5], который активно закрывается, в частности, гуманитарным проектом «Класс!». Помимо преподавательских ресурсов значимой и необходимой остается методическая помощь, с просьбой о которой в педагогические вузы Российской Федерации поступают запросы от учителей русского языка из школ и вузов азиатских стран постсоветского пространства.

С этой целью в 2015 году Шадринский государственный педагогический университет вступил в программу по поддержке и продвижению русского языка. Накопленный с этого момента опыт дает возможность представить положительный опыт партнерства с образовательными организациями ближнего зарубежья. В этом авторы статьи видят *цель* настоящей работы.

Среди основных *задач* можно отметить следующие:

1. Анализ опыта методической работы преподавателей Шадринского государственного педагогического университета, проведенной в рамках реализации программы по поддержке и продвижению русского языка.

2. Описание продуктивных форм и технологий интеграции методического отечественного и иностранного опыта по обучению русскому языку.

Базой исследования стали образовательные организации (школы и университеты) азиатских стран постсоветского пространства Киргизской Республики, Республики Казахстан, Республики Армения, Республики Узбекистан.

Основные *методы исследования* – анализ и систематизация методического опыта взаимодействия с образовательными организациями в рамках поддержки и продвижения русского языка с 2015 по 2021 год.

Новизна исследования заключается в описании показавшего свою продуктивность методического опыта по поддержке и продвижению русского языка в рамках технологии сотрудничества с образовательными организациями ближнего зарубежья.

Представленные формы и технологии могут быть использованы в качестве основы для дальнейших исследований, а также авторских разработок концепций по консолидации отечественного и иностранного педагогических сообществ. В этом нам видится *практическая значимость* исследования.

Осуществление работы по популяризации и продвижению русского языка в Шадринском государственном педагогическом университете началось с реализации образовательной программы «Русский язык как иностранный» по направлению подготовки «Педагогическое образование». Программа была ориентирована на студентов-иностранцев, которые изучали русский язык на базовом уровне в национальной школе. Именно тогда остро встала проблема необходимости взаимодействия с учителями, преподающими русский язык как иностранный по ряду направлений:

1. Знакомство с актуальными тенденциями развития русского языка на постсоветском пространстве, научными направлениями отечественного языкознания, изменения лексических, орфоэпических, стилистических и пунктуационных норм.

2. Знакомство с изменениями методики обучения русскому языку как родному, русскому языку как иностранному, в том числе и в плане контроля знаний. Ориентация на зарубежный методический опыт, использование продуктивных технологий, применение деятельностного подхода в противовес знаниевому и т.д.

3. Предоставление и создание учебных, учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному для разных уровней обучения с учетом культурных особенностей обучающихся той страны, на которых направлены издания.

4. Оказание методической и теоретической помощи для сдачи лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному.

Педагогам иностранных образовательных организаций необходимо было не просто получение знаний и готового методического опыта, но и понимание значимости их собственной деятельности, учет их перспективных и продуктивных методик, интеграция методического опыта через академический обмен учащихся, проведение мастер-классов, совместная научная деятельность и т.д. Важной составляющей стал учёт специфики образовательной системы той стра-

ны, с которой осуществлялось сотрудничество, а также культурных традиций и ментальности. Поэтому постепенно обучающий, знаниевый формат был переориентирован на технологии сотрудничества.

Значимым результатом сотрудничества была разработка образовательной программы магистратуры «Подготовка педагогов русского языка и литературы» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, интегрированной с образовательной программой Таразского регионального университета им. М.Х. Дулати (г. Тараз, Республика Казахстан). Программа построена на углублении филологической базы обучающихся с упором на актуальные современные тенденции в сложных разделах отечественного языкознания, на интерактивные технологии и средства обучения, которые позволят студентам-иностранцам совместить опыт педагогов национальных школ с опытом педагогов Российской Федерации.

Наработанный опыт привел к образованию учебно-методического центра русского языка на базе средней общеобразовательной школы № 30 им. А. Алиева г. Ош, который является структурной единицей научно-методического центра филологического образования и коммуникационных практик гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Центр создан с целью организации и реализации мероприятий по распространению лучших практик российского среднего образования в рамках международного сотрудничества в сфере общего образования, популяризации русского языка и российской культуры в странах ближнего и дальнего зарубежья, а также получения образования на русском языке, развития международной мобильности преподавателей.

Сотрудники центра проводят для учителей школ ближнего зарубежья научно-методические семинары, мастер-классы, тренинги, групповые практикумы и лекции с целью оказания методической поддержки педагогам в преподавании русского языка и дисциплин на русском языке, повышения профессионального уровня и компетенции преподавателей в контексте актуальных педагогических идей и инноваций, совершенствования знаний слушателей по использованию современных образовательных технологий в обучении, формирования навыков практической деятельности.

Преподаватели университета делятся эффективными методиками с учителями образовательных организаций, но ключевым остается момент партнерства, обсуждения инноваций в образовании и возможности интеграции современных образовательных технологий в обучении русскому языку, в процессе которого были обозначены основные принципы инновационных процессов в образовании.

Среди наиболее продуктивных форм и технологий, нашедших признание в педагогическом сообществе, из зарубежных образовательных организаций-партнеров можно выделить следующие:

- технология форсайта «Школа и учитель будущего», которая позволяет создать образ учителя и школы будущего и определить основные цели и факторы, позволяющие приблизить это будущее;
- тренинг по современным образовательным технологиям «Инновации в образовании», обеспечивающий выделение основных принципов, объединяющих все современные технологии. В процессе обсуждений, отработки практических заданий в качестве универсальных принципов обучения были выделены следующие: ненасильственное привлечение учащихся к деятельности, равенство всех участников образовательного процесса, диалогичность, создание атмосферы сотрудничества, приоритет процесса над результатами обучения, развитие критического и креативного мышления, проблемность в обучении, вариативность способов представления результата;
- мастер-класс «Технологии развития креативного мышления», способствующий отработке приемов формирования креативности как важнейшего soft skills современного человека;
- групповой практикум «Design thinking» по разработке проектов по решению проблем современного образования.

Указанные выше формы и технологии направлены на формирование познавательного интереса, повышение качества образования, внедрение объективных условий в развитие современного образования. Таким образом была реализована центральная задача работы центра по обеспечению методической помощью учителей русского языка в образовательных организациях ближнего зарубежья.

Анализ опыта работы учебно-методического центра, действующего на базе кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин Шадринского государственного педагогического университета, подтверждает сложившуюся в последние годы тенденцию на ориентацию активного взаимодействия педагогических отечественных и иностранных сообществ, разработку интегрированных программ обучения, академический обмен педагогами и учащимися. Такое сотрудничество дает возможность участникам образовательного процесса быть мобильными и гибкими при отборе продуктивных и перспективных технологий, методик и форм работы, расширить границы представлений об обучении русскому языку, найти актуальные подходы обучения и т.д. Работа с педагогами образовательных организаций стран ближнего зарубежья привела к корректировке форм, технологий и методов сотрудничества, прописанных в программе поддержки и продвижения русского языка, реализуемой в ШГПУ.

Библиографический список

1. *Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом*, 2015. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/50644
2. Арефьев А.Л. *Русский язык на рубеже XX – XXI веков*. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. Available at: https://www.civisbook.ru/files/File/russkij_yazyk.pdf
3. Арефьев А.Л. *Падение статуса русского языка на постсоветском пространстве*. Available at: http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema01.php
4. Арефьев А.Л. *Будет ли русский в числе мировых языков в будущем?* Available at: http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php
5. *Языковая политика России и позиционирование русского языка в мире* Available at: http://www.mcbs.ru/files/2017/Russkii_yazyk.pdf
6. *Перечень поручений по итогам заседания Совета по русскому языку от 1 марта 2020 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/62918
7. *О федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 годы*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420275135
8. *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/902387360#64U0IK
9. *Совместное заседание Совета по культуре и искусству и Совета по русскому языку от 2 декабря 2016 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/53389
10. *Экспертное обсуждение концепции новой государственной программы «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом» на 2021 – 2030 годы*. Available at: https://kostomarovforum.ru/programma/25-maya/ekspertnoe-obsuzhdenie-kontseptsii-novoy-gosudarstvennoy-programmy-podderzhka-i-prodvizhenie-russkog/

References

1. *Koncepciya gosudarstvennoj podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom*, 2015. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/50644
2. Aref'ev A.L. *Russkij yazyk na rubezhe XX – XXI vekov*. Moskva: Centr social'nogo prognozirovaniya i marketinga, 2012. Available at: https://www.civisbook.ru/files/File/russkij_yazyk.pdf
3. Aref'ev A.L. *Padenie statusa russkogo yazyka na postsovetskom prostranstve*. Available at: http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema01.php
4. Aref'ev A.L. *Budet li russkij v chisle mirovyh yazykov v buduschem?* Available at: http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php
5. *Yazykovaya politika Rossii i pozicionirovanie russkogo yazyka v mire* Available at: http://www.mcbs.ru/files/2017/Russkii_yazyk.pdf
6. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Soveta po russkomu yazyku ot 1 marta 2020 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/62918
7. *federal'noj celevoj programme «Russkij yazyk» na 2016-2020 gody*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420275135
8. *Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/902387360#64U0IK
9. *Sovmestnoe zasedanie Soveta po kul'ture i iskusstvu i Soveta po russkomu yazyku ot 2 dekabrya 2016 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/53389
10. `*Ekspertnoe obsuzhdenie koncepcii novoj gosudarstvennoj programmy «Podderzhka i prodvizhenie russkogo yazyka za rubezhom» na 2021 – 2030 gody*. Available at: https://kostomarovforum.ru/programma/25-maya/ekspertnoe-obsuzhdenie-kontseptsii-novoy-gosudarstvennoy-programmy-podderzhka-i-prodvizhenie-russkog/

Статья поступила в редакцию 23.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-64-69

***Fomicheva E.E.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: fee83@yandex.ru*

VIRTUAL LABORATORY CLASSES IN DISTANCE LEARNING PHYSICS. The article discusses the use of virtual laboratory work as a substitute for laboratory classes during the transition to a distance learning format. Examples of freely available databases with laboratory classes of school and university physics courses are given. The article provides examples of laboratory work from the *Mediadidaktika* portal and tasks of the Internet Olympiad in Physics. Options for conducting laboratory classes in a remote format are considered. The article provides examples of tasks that a teacher can give to students. It's shown that the use of virtual

laboratory practicum allows you to use an individual approach in teaching, give different tasks depending on the level of readiness of the student, depending on the time allocated for the lesson. It's shown that modern information and communication technologies make it possible to fully conduct laboratory and practical classes with a forced transition to distance learning.

Key words: **distance learning, laboratory practice, virtual laboratory.**

***Е.Е. Фомичева**, канд. физ.-мат. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: fee83@yandex.ru*

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

В статье рассмотрено использование виртуальных лабораторных работ как дополнение лабораторного практикума. При переходе на дистанционный формат обучения такая форма проведения лабораторных занятий может быть основной. Приведены примеры расположенных в свободном доступе баз данных с лабораторными работами по курсу общей физики. Рассмотрены варианты проведения лабораторных занятий в дистанционном формате на примере работ с портала Mediadidaktika и задания интернет-олимпиады по физике. В статье приведены примеры заданий, которые преподаватель может дать обучающимся. Показано, что современные информационные и коммуникационные технологии позволяют достаточно полноценно провести занятия по лабораторному практикуму при вынужденном переходе на дистанционное обучение.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, лабораторный практикум, виртуальные лабораторные работы.**

Одной из задач, сформулированных в Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., стоит задача по реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий (ст. 66) [1]. Особую актуальность решение этой задачи приобрело в период пандемии. В статье речь пойдет о возможностях дистанционного обучения по курсу общей физики на примере проведения виртуальных лабораторных работ. Следует отметить, что на сегодняшний день существует достаточно методик преподавания физики в дистанционном формате, которые нашли свое отражение в статьях на открытых образовательных ресурсах [2], в диссертациях [3]. В них авторы изучают эту тему с теоретической точки зрения, предлагают практические примеры, делятся своим опытом.

Физический эксперимент при дистанционном обучении целесообразно изучать тремя способами [4]. Во-первых, проведение видеосъемок реальных опытов, многократного их показа обучаемым (в виде синхронной и асинхронной трансляций). Во-вторых, показом виртуальных и модельных опытов (сделанных в онлайн-режиме или подготовленных заранее). В-третьих, проведение физического эксперимента удаленного доступа с помощью специальных программно-аппаратных комплексов по физике в режиме реального времени, измерение параметров с последующим обсуждением результатов эксперимента. Одним из достаточно сложных для перевода в дистанционный формат является последний из перечисленных выше способов – лабораторные работы.

Безусловно, согласно формируемым компетенциям ФГОС 3++, при изучении курса общей физики обучающийся должен уметь проводить физические эксперименты, владеть навыками работы с реальными приборами и лабораторными установками. Виртуальные лабораторные работы являются дополнением к работам, выполняемым на технической базе учебной физической лаборатории [5; 6]. Однако, как показали последние события, связанные с пандемией, виртуальные лабораторные работы могут стать на некоторое время основной формой проведения лабораторных занятий. Целью данной работы являлось исследование возможности перевода лабораторного практикума в дистанционный формат в случае необходимости.

Особенности использования виртуальных лабораторных работ при дистанционном обучении

Одной из проблем виртуальных лабораторных работ является их создание. Как правило, для качественной разработки требуется наличие большого количества специалистов, отвечающих за содержательную сторону работы, нескольких IT-разработчиков, IT-дизайнера и т.д. Самый простой способ проведения виртуальных лабораторных работ – это использование уже готовых продуктов, разработанных специализированными компаниями. Также можно найти практикумы, выложенные авторами в свободном доступе.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проведен обзор существующих в свободном доступе или распространяющихся коммерческим путем виртуальных лабораторных практикумов; рассмотрены различные способы использования данных практикумов при необходимости перевода лабораторного курса в дистанционный формат.

В работах, ссылки на которые приведены выше, как правило, рассматривается общая методика преподавания физики в дистанционном формате, ее особенности, преимущества и недостатки. На практике при переходе к онлайн-режиму обучения преподаватели сталкиваются с нехваткой более детальных методических разработок по разным формам обучения: практические занятия, семинары, лабораторные работы. Практическая значимость данной работы заключается в разработке способов проведения лабораторных работ в дистанционном формате с приведением примеров различных типов заданий.

Готовые продукты предоставляют возможность получить как автономную версию лабораторного практикума, которой можно будет воспользоваться в компьютерном классе без использования сети Интернет, так и практически мгновенно получить доступ к сетевой версии продукта, приобретя по почте данные для доступа к сайту компании-производителя, на котором находятся онлайн-версии работ. Примерами последних являются портал Mediadidaktika [7], на котором можно найти лабораторные работы как по школьному, так и по вузовскому курсам физики. Примером автономной версии является виртуальный лабораторный практикум Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого [8]. Более подробно результаты анализа коммерческих и распространяемых свободно виртуальных практикумов приведены в табл. 1.

Для проведения лабораторных работ можно применять материалы, используемые для подготовки к интернет-олимпиаде по физике [9]. Отличительная особенность этой олимпиады в виртуальных экспериментальных заданиях. Перед обучающимся находится виртуальный лабораторный стол, ставится задание определить какой-либо физический параметр. На сайте олимпиады выложены ссылки на архивы с примерами заданий.

Современные разработки виртуальных лабораторных работ очень качественно моделируют реальные работы. Обучающийся находится перед виртуальным лабораторным столом, на котором, как правило, достаточно реально изображена лабораторная установка. Так же, как и при выполнении реальной работы обучающийся производит измерения, совершая различные манипуляции

Таблица 1

Примеры виртуальных лабораторных практикумов

Разработчик/Название (при наличии)	Доступ	Автономность	Требования к ПО	Источник
mediadidaktika.ru	свободный	Требуется сеть Интернет	Adobe Flash Player*	[7]
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	свободный	Локальный компьютер	LabView Runtime Engine	[8]
СПбГУ/ Интернет-олимпиада по физике	коммерческий	Локальный	Internet Explorer одной из последних версий	[9]
Цифровой элемент/Виртуальные лаборатории	коммерческий	Локальный	Отдельное ПО не требуется	[10]
Новосибирский государственный технический университет	свободный	Локальный	Отдельное ПО не требуется	[11]
Уральский федеральный университет и РНМЦ «Современный физический практикум»	коммерческий	Локальный	Adobe Flash и NI LabVIEW	[12]
Sunspire/Виртуальная лаборатория общей физики	коммерческий	Локальный	Отдельное ПО не требуется	[13]

*Часть работ пока требует использования Adobe Flash Player, но авторы работают над переводом работ в более современный формат.

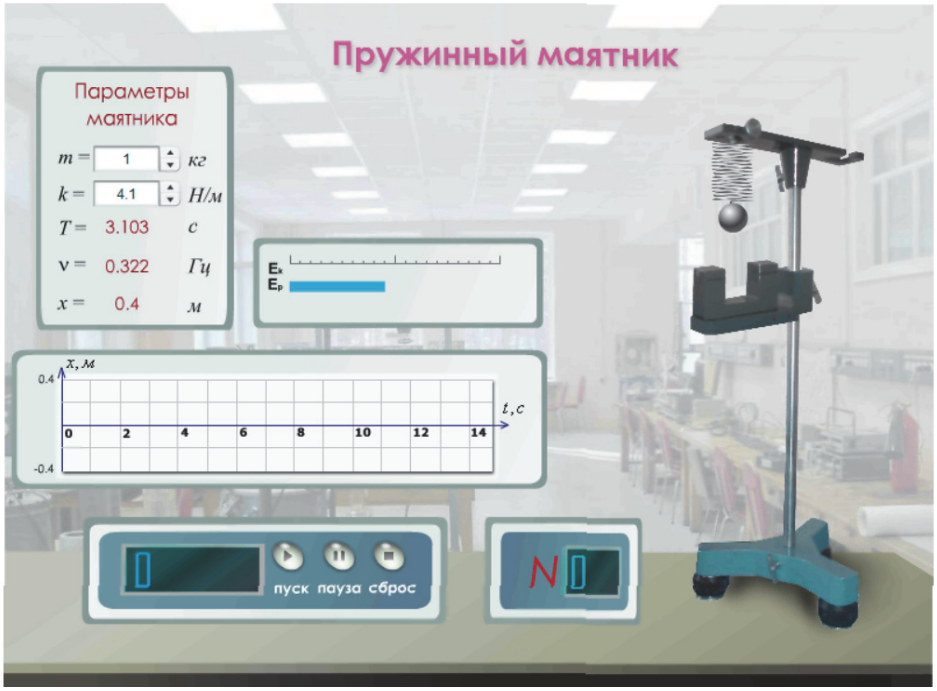


Рис. 1. Пример виртуальной лабораторной работы с портала Mediadidaktika

с элементами установки и измерительными приборами. Некоторые виртуальные модели также производят построение графика одновременно со снятием экспериментальных показаний.

Отметим, что серьезным минусом при выполнении виртуальной лабораторной работы является отсутствие непосредственного контакта обучающегося с приборами, оборудованием. В остальном же такой способ выполнения работы позволяет отработать все те навыки, на развитие которых нацелены данные занятия. Обучающийся учится применять полученные теоретические знания на практике, прогнозировать ожидаемые результаты, исходя из теоретических положений, пользоваться измерительными приборами и обрабатывать полученные с их помощью экспериментальные данные.

По предоставляемой преподавателю свободе действий в выборе заданий к работе виртуальные практикумы можно разделить на два вида. В первом случае снимаются одна-две заданные зависимости, по которым часто сразу же строится график [14]. Или по заданным начальным условиям определяется вполне конкретный параметр изучаемой системы. В большинстве случаев создатели таких лабораторных работ сопровождают свои работы описаниями, в которых перечислены конкретные задания (например, [8; 15]). Преподавателю остается только воспользоваться предложенным руководством.

Второй вид работ предполагает выставление вручную такого количества начальных параметров, что позволяет преподавателю самостоятельно выбирать, какие зависимости должны исследовать обучающиеся, какие графики построить, какие параметры рассчитать [16; 17]. Такие виртуальные работы позволяют достаточно точно заменить реальные лабораторные работы, выполняемые в данном учебном заведении.

Рассмотрим пример лабораторной работы с портала Mediadidaktika. На рис. 1 представлен скриншот первоначального экрана, на котором изображен лабораторный стол с приборами и установкой, а также окна с параметрами установки и строящимися графиками.

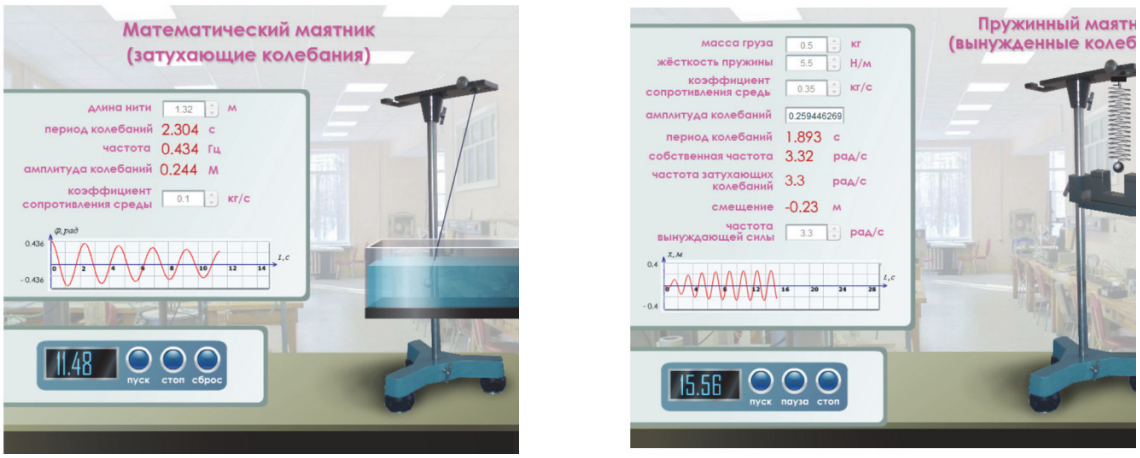
В работе можно менять параметры колебательной системы – массу груза и жесткость пружины. Приборы измеряют прошедшее с начала колебаний время и число совершенных колебаний. Во время движения шарика в реальном времени строится график его движения. Также изображается переход энергии из одного вида в другой.

Примеры заданий, которые можно дать к этой работе:

1. Исследовать зависимость периода пружинного маятника от массы груза.
2. Исследовать зависимость периода пружинного маятника от жесткости пружины.
3. По графику зависимости $x(t)$ написать уравнение движения, получить уравнение скорости и построить график $v(t)$.
4. Найти полную механическую энергию системы.

Такие работы позволяют использовать индивидуальный подход в обучении. Преподаватель может варьировать задания в зависимости от уровня подготовленности обучающихся. Или создать несколько вариантов заданий. Также задания можно варьировать в зависимости от времени, выделенного на выполнение лабораторной работы.

Это пример самой простой работы по теме «Механические колебания». На сайте представлены также работы по изучению затухающих (рис. 2а) и вынужденных (рис. 2б) колебаний, а также колебаний физического маятника, что соответствует вузовскому курсу физики.



а б

Рис. 2. Пример лабораторной работы для вузовского курса физики с портала Mediadidaktika

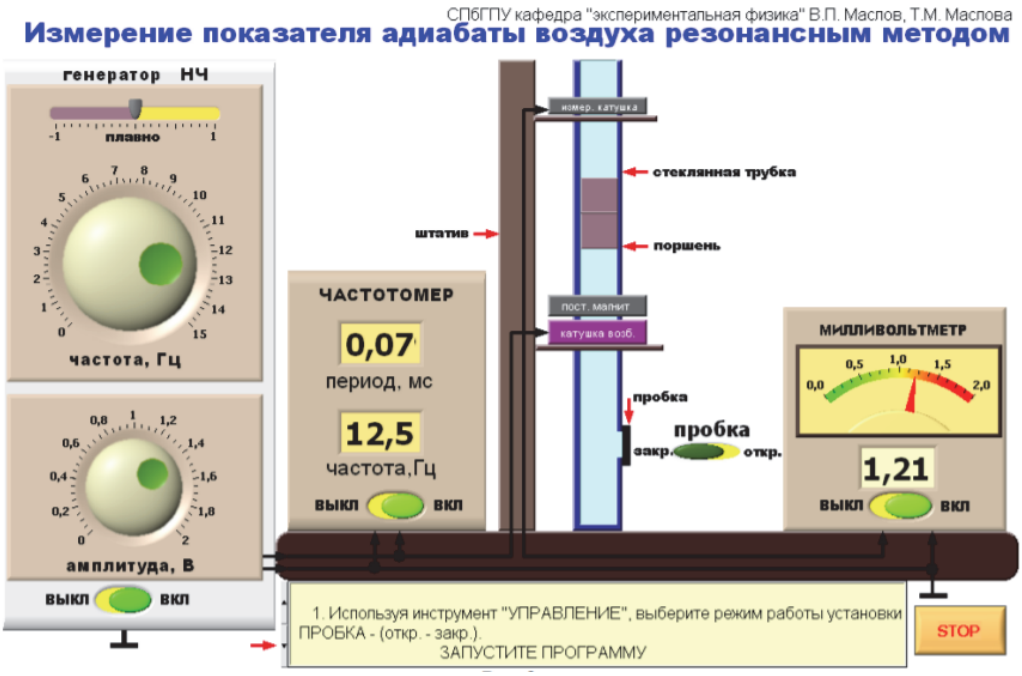


Рис. 3. Пример лабораторной работы из виртуального практикума Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

На сайте Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого виртуальные лабораторные работы соответствуют курсу общей физики, изучаемому в вузах. Все работы сопровождаются подробными методическими рекомендациями [15]. Они фактически дублируют реальные лабораторные работы, выполняемые при очном обучении. Все работы автономны и могут использоваться без подключения к сети Интернет. На рис. 3 в качестве примера представлен виртуальный рабочий стол лабораторной работы из раздела «Молекулярная физика».

Рассмотрим два примера экспериментальных заданий из каталога заданий интернет-олимпиады по физике [9]. Иллюстрации рабочих столов к примерам приведены на рис. 4 и рис. 5.

Пример 1. Модель «Шесть впаянных резисторов и мультиметр». Задание: имеется электрическая схема из впаянных в наборную панель шести резисторов R1, R1, R2, R3, R4, R4 и мультиметра, в которой можно присоединяться только к их внешним клеммам, а также источник напряжения и провода. Найдите, чему равны сопротивления R1, R2, R3, R4. Соберите для этого необходимые электрические схемы, проведите измерения и выполните расчеты.

Пример 2. Модель «Две тележки на наклонном рельсе». Имеются две тележки, наклонный рельс, линейка и прибор для измерения времени. Тележки можно установить в нижней или верхней части наклонного рельса, при этом они автоматически закрепятся электромагнитами. Щелчок мыши по красной кнопке, расположенной у края рельса, включает или выключает электромагниты. Масса первой тележки 100 г. Определите: 1) массу второй тележки; 2) угол наклона рельса; 3) кинетическую энергию первой тележки непосредственно перед столкновением друг с другом, если первую тележку установить на левом конце рельса, вторую – на правом и отключить электромагниты.

Для выполнения подобных заданий достаточно знаний школьного курса физики, но, как показывает практика, далеко не все легко с этими заданиями справляются. Задания, аналогичные примеру 1, из года в год оцениваются максимальным количеством баллов, хотя для их выполнения необходимо знать лишь закон Ома и последовательное и параллельное соединения проводников, что не выходит за рамки школьной программы. Организаторы олимпиады каждый год анализируют работы участников и выкладывают отчет [18] о том, какие задания вызвали затруднения, какие, наоборот, оказались доступными многим.

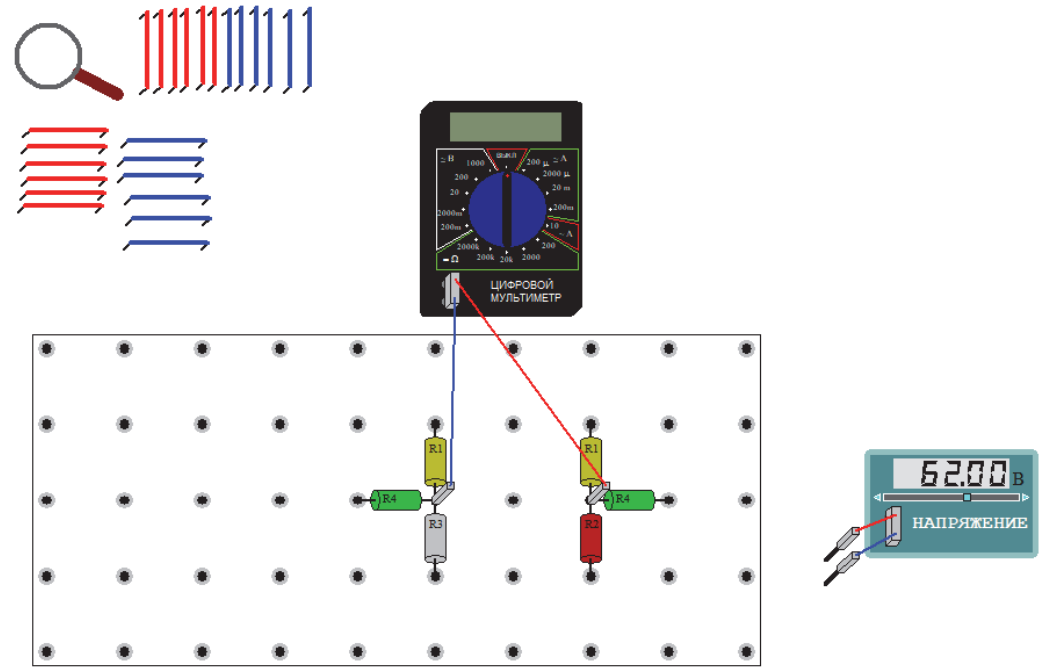


Рис. 4. Пример задания интернет-олимпиады по физике. Модель «Шесть впаянных резисторов и мультиметр»

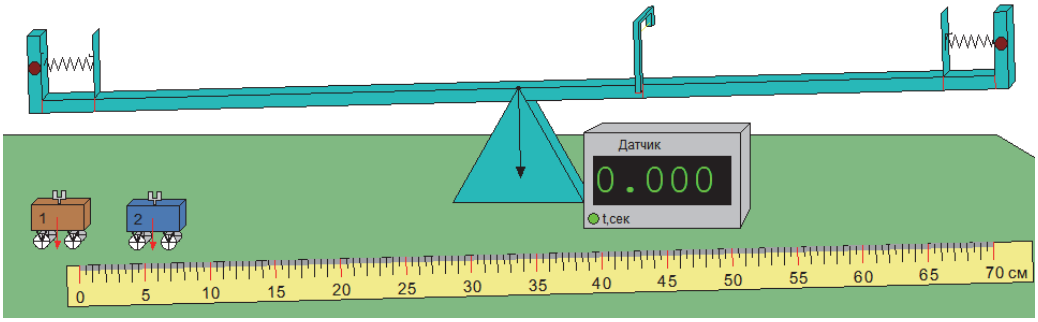


Рис. 5. Пример задания интернет-олимпиады по физике. Модель «Две тележки на наклонном рельсе»

Затруднение при выполнении подобного типа заданий вызывает тот факт, что к работе не дано подробных пошаговых указаний. Обучающемуся предоставляется практически полная свобода действий. Он сам должен понять, что можно измерить, какие законы физики надо применить для нахождения указанных величин. Затем необходимо составить план действий, т.к. иногда их порядок важен для получения верного результата. Подобные задания хорошо способствуют развитию мышления экспериментатора. Их можно давать как отдельную лабораторную работу, так и в качестве индивидуального задания обучающимся, которые легко справляются с основными заданиями лабораторной работы.

Виртуальные лаборатории дают необходимую гибкость для организации образовательного процесса в дистанционном формате. Занятие по лабораторному практикуму можно организовать традиционным способом:

– в начале занятия обучающиеся посредством средств для видеосвязи (Zoom, MSTeams и т.д.) получают допуск к работе;

– затем преподаватель выдает им ссылку на лабораторную работу;

– обучающиеся выполняют работу за ограниченный промежуток времени, такой же, который выделяется на выполнение работы при очном формате обучения;

– в конце занятия они показывают или пересылают преподавателю отчет или сразу защищают его, в зависимости от того, как было принято при очном обучении.

Альтернативный вариант – предоставить обучающимся возможность выполнять работу в удобное для них время. Задание выкладывается на платформу, используемую для дистанционного обучения в данном учебном заведении. Этапы выполнения работы:

– получение допуска к работе в виде тестового задания. После успешного прохождения задания автоматически выдается ссылка на виртуальную лабораторную работу и файл с методическими рекомендациями;

– выполнение работы;

– выполнение отчета;

– защита работы (позже на отдельном занятии в онлайн-формате или путем выполнения индивидуального задания).

При таком режиме не требуется присутствие преподавателя во время получения допуска. Обучающийся может выполнять работу не только в часы, указанные в учебном расписании.

При разработке программы для случая вынужденного перехода на дистанционное обучение имеет смысл подобрать виртуальные лабораторные работы, аналогичные выполняемым очно. В этом случае можно безболезненно продолжить лабораторный практикум при временном переводе учебной группы на дистанционный формат обучения после начала семестра и последующим возвращением к очному обучению еще до его окончания. При необходимости виртуальный лабораторный практикум может быть более обширным, нежели очный. Например, в него можно включить лабораторные работы, для выполнения которых очно требуются специальные условия (например, лабораторные работы по ядерной физике).

Также одним из плюсов использования виртуального практикума является возможность организации фронтального выполнения лабораторных работ, что не всегда возможно при очном обучении из-за существенно ограниченного количества одинаковых лабораторных установок. Проведение лабораторных работ фронтально позволяет поставить всех обучающихся в одинаковые условия и избежать ситуаций, когда часть обучающихся выполняет работу по теме, уже разобранной на лекционных и практических занятиях, а часть работает на опережение и выполняет работу на тему, которая будет изучаться позже в том же семестре.

При современном развитии информационных технологий виртуальный лабораторный практикум позволяет достаточно качественно заменить занятия в лаборатории. Учебные заведения могут рассматривать такую форму выполнения лабораторных работ в случае необходимости перехода на дистанционный формат обучения.

В статье проведен обзор виртуальных лабораторных практикумов по физике, которые возможно использовать при обучении в дистанционном формате. Предложены варианты использования представленных практикумов как в готовом виде, так и для составления на их основе собственных методических разработок, что имеет практическую значимость для учебных заведений, не имеющих возможности разрабатывать виртуальные практикумы самостоятельно. Практикумы второго типа позволяют составлять несколько вариантов заданий, а также задания разного уровня сложности, что способствует развитию индивидуального подхода в обучении физике. Также показана возможность включения в процесс обучения нестандартных лабораторных заданий [9], которые наравне с типовыми лабораторными работами способствуют развитию мышления экспериментатора.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*». ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/
2. Цепенко Н.В. *Дистанционные образовательные технологии – один из способов реализации системно-деятельностного подхода при обучении физики.* Кулунда, 2014. Available at: https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2014/03/02/distantsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii-odin-iz-sposobov
3. Чефранова А.О. *Дистанционное обучение физике в школе и вузе на основе предметной информационно-образовательной среды.* Диссертация на сосикание степени доктора педагогических наук. Москва, 2006.
4. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения.* Москва, 1995.
5. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Ковнацкий В.К. Экспертный метод оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся при выполнении лабораторного практикума по физике *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.* 2017; № 659: 179 – 183.
6. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.* 2014; Выпуск 642: 210 – 215.
7. *Виртуальные лабораторные работы по физике*. Available at: http://mediadidaktika.ru
8. *Лабораторный практикум кафедры физики*. Available at: https://physics.spbstu.ru/labortornyi_praktikum_kafedry_eksperimentlanoy_fiziki/
9. *Интернет-олимпиада школьников по физике*. Available at: http://distolymp2.spbu.ru/olymp/
10. *Виртуальные лаборатории.* Available at: https://d-element.ru/solutions/teach_equipment/catalog/laboratorii/virtualnye-laboratorii/?type=virtual
11. *НГТУ – ОФ – Виртуальные лабораторные работы*. Available at: https://ciu.nstu.ru/kaf/of/virutalne_laboratorne_rabot
12. *Виртуальная лаборатория.* Available at: https://kf-info.urfu.ru/ru/virtualnaja-laboratorija/
13. *Виртуальная лаборатория общей физики.* Available at: https://www.sunspire.ru/products/physics2d/
14. *Виртуальные лабораторные работы по изучении физики колебаний и волн.* Available at: http://mediadidaktika.ru/mod/page/view.php?id=543
15. *Момент импульса в квантовой механике*. Available at: https://physics.spbstu.ru/userfiles/files/Virt_Labs_Descr/lab3_05_v.pdf
16. *Определение ускорения свободного падения тела*. Available at: http://mediadidaktika.ru/mod/page/view.php?id=4
17. *Виртуальные лабораторные работы по всем разделам физики.* Available at: http://mediadidaktika.ru/course/view.php?id=20
18. *Документы, связанные с интернет-олимпиадой по физике.* Available at: http://distolymp2.spbu.ru/olymp/index_doc.html

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».* FZ ot 29.12.2012 №273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/

2. Cepenko N.V. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii – odin iz sposobov realizacii sistemno-deyatel'nostnogo podhoda pri obuchenii fiziki*. Kulunda, 2014. Available at: https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2014/03/02/distantsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii-odin-iz-sposobov
3. Chefranova A.O. *Distancionnoe obuchenie fizike v shkole i vuze na osnove predmetnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya na sosikanie stepeni doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva, 1995.
5. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Kovnackij V.K. `Ekspertnyj metod ocenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij obuchayuschihsya pri vypolnenii laboratornogo praktikuma po fizike *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2017; № 659: 179 – 183.
6. Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskih i estestvennonauchnyh disciplin. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo.* 2014; Vypusk 642: 210 – 215.
7. *Virtual'nye laboratornye raboty po fizike*. Available at: http://mediadidaktika.ru
8. *Laboratornyj praktikum kafedry fiziki*. Available at: https://physics.spbstu.ru/labortornyi_praktikum_kafedry_eksperimentlanoy_fiziki/
9. *Internet-olimpiada shkol'nikov po fizike*. Available at: http://distolymp2.spbu.ru/olymp/
10. *Virtual'nye laboratorii.* Available at: https://d-element.ru/solutions/teach_equipment/catalog/laboratorii/virtualnye-laboratorii/?type=virtual
11. *NGTU – OF – Virtual'nye laboratornye raboty*. Available at: https://ciu.nstu.ru/kaf/of/virutalne_laboratorne_rabot
12. *Virtual'naya laboratoriya.* Available at: https://kf-info.urfu.ru/ru/virtualnaja-laboratorija/
13. *Virtual'naya laboratoriya obschej fiziki*. Available at: https://www.sunspire.ru/products/physics2d/
14. *Virtual'nye laboratornye raboty po izuchenii fiziki kolebanij i voln.* Available at: http://mediadidaktika.ru/mod/page/view.php?id=543
15. *Moment impul'sa v kvantovoj mehanike*. Available at: https://physics.spbstu.ru/userfiles/files/Virt_Labs_Descr/lab3_05_v.pdf
16. *Opredelenie uskoreniya svobodnogo padeniya tela.* Available at: http://mediadidaktika.ru/mod/page/view.php?id=4
17. *Virtual'nye laboratornye raboty po vsem razdelam fiziki*. Available at: http://mediadidaktika.ru/course/view.php?id=20
18. *Dokumenty, svyazannye s internet-olimpiadoj po fizike*. Available at: http://distolymp2.spbu.ru/olymp/index_doc.html

Статья поступила в редакцию 29.12.21

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-69-71

Chernyak E.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Directing Theatrical Performances and Celebrations, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru*
Chernyak M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: chernyakm4x@gmail.com*
Belov V.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Special Disciplines, Kuzbass State Technical University (Belovo, Russia), E-mail: belovvf@bk.ru*

IMMERSIVE SHOWS AS AN ACTUAL DIRECTION OF THE LEISURE INDUSTRY. In the article, the authors consider a format of immersive shows as a currently popular form of festive culture. Immersive theater technologies are aimed at mixing different types of real and virtual reality, which is perceived by all our senses. The article emphasizes the idea that a picture is now becoming an important way of transmitting information, changing the logic of the perception of the world, and the transition from the culture of the word to the culture of the image is being carried out. The main emphasis in the context of the problem under consideration is made on the technological factors of modeling consciousness through visualization of an artificial environment. Considering the signs of immersiveness, the authors pay attention to the peculiarities of the space where the action unfolds, and the involvement of the audience in the process of the game action. In it, space, its interior, light, music and the movement of actors and spectators in this space becomes an important part of the drama of the performance. The article provides examples of methods and technologies for creating immersive shows on the example of modern productions.

Key words: **immersiveness, immersive theater, directing, virtual reality, dramatic performance.**

Е.Ф. Черняк, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru*
М.В. Черняк*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: chernyakm4x@gmail.com*
В.Ф. Белов, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, г. Белово, E-mail: belovvf@bk.ru*

ИММЕРСИВНЫЕ ШОУ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНДУСТРИИ ДОСУГА

В статье авторы рассматривают формат иммерсивного шоу как популярной в настоящее время формы праздничной культуры. Технологии иммерсивного театра направлены на смешение различных видов реальной и виртуальной реальности, которая воспринимается нами всеми органами чувств. В статье подчеркивается мысль о том, что важным способом передачи информации сейчас становится картинка, меняющая логику восприятия мира, и осуществляется переход от культуры слова к культуре образа. Основной акцент в контексте рассматриваемой проблемы сделан на технологические факторы моделирования сознания посредством визуализации искусственного окружения. Рассматривая признаки иммерсивности, авторы обращают внимание на особенности пространства, где развертывается действие, и вовлеченность зрителей в процесс игрового действия. В нем пространство, его интерьер, свет, музыка и перемещение в этом пространстве актеров и зрителей становится важной частью драматургии представления. В статье приводятся образцы методики и технологии создания иммерсивных шоу на примере современных постановок.

Ключевые слова: **иммерсивность, иммерсивный театр, режиссура, виртуальная реальность, драматургия представления.**

В настоящее время в праздничную культуру успешно интегрируются инновационные формы, методы, приемы и инструменты из иных профессиональных форм искусства. Актуальной на данный момент в индустрии досуга является технология иммерсивности, представляющая собой смешение различных видов реальной и виртуальной реальности и воспринимаемая нами всеми органами чувств. Примером могут служить технологии иммерсивного театра.

Цель нашей статьи – на примере постановки ряда иммерсивных шоу рассмотреть технологические особенности их создания, основные формы и роль в индустрии досуга.

Нами были сформулированы следующие задачи исследования: изучить теоретические аспекты и концептуальные основы иммерсивного театра; определить особенности иммерсивности как способа восприятия, влияющего на изменение сознания; выявить технологические особенности иммерсивных постановок.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности использования технологий иммерсивности при создании творческих проектов в индустрии досуга.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в дополнение к имеющимся средствам и методам социально-культурной деятельности прибавляются технологии иммерсивного шоу, позволяющие расширить границы деятельности режиссеров праздничных программ.

Ключевым приемом передачи информации на современном этапе становится картинка, изменяющая логику постижения мира. Интерактив и виртуальная реальность вышли за пределы Интернета и стали активно завоевывать реальные пространства. Так, например, иммерсивность стала востребована в музеях, выставочных залах, театрах и концертных площадках, тем самым привлекая нового зрителя.

Перспективность использования иммерсивных технологий связана со сменой потребностей различных социальных групп в развитии новых индустрий досуга.

В процессе создания и организации иммерсивных шоу появляется возможность сформировать инновационные подходы к организации и проведению досуга, познакомить его участников с социокультурными пространствами городских территорий.

Иммерсивность следует рассматривать как способ восприятия, влияющий на изменение сознания. В современном мире в контексте данной проблемы акцент делается на ряд технологических факторов моделирования сознания посредством визуализации искусственного окружения.

Прием иммерсивности предполагает погружение, которое базируется на неосмысленном усвоении какой-либо информации. Оно воспоминается на уровне эмоций, чувств, состояний. Режиссер, создавая определенную эмоциональную среду и атмосферу доверия, влияет на подсознание зрителей. Р.М. Грановская отмечает, что «эмоции, мимика, жесты, психологические состояния, являющиеся основой суггестии, оказывают прямое воздействие на бессознательное пространство разума, формируя восприятие внушаемых посылов как собственных, следовательно, правильных убеждений» [7, с. 325].

Теоретические аспекты и концептуальные основы иммерсивного театра рассматривали ученые и практики. Это работы Н.В. Авербух, Э.В. Вершковского, Е.Гротовского, П.М. Керженцева, А.В. Луначарского, А.Д. Силина и др. [1–6].

Изначально термин «иммерсивность» применялся относительно построения театрального действа. Так, Всеволод Эмильевич Мейерхольд в своих спектаклях пытался вовлечь зрителя в театральное действие, рассаживая актеров в зале, или действие пьесы вообще переносилось в зрительный зал, в фойе театра.

Позже архитекторы М. Бархин и С. Вахтангов разработали для В.Э. Мейерхольда проект театра с учетом сценографических приёмов, которые использовал режиссер. Это были декорации, которые трансформировались на глазах у публики, а пространственные сценические конструкции позволили актерам действовать на разных планах сцены: по глубине и по высоте пространства. Даже бельэтаж, проходы между рядами, ложи становились игровой зоной.

Подобные эксперименты с трансформацией сценического пространства, использованием новых приёмов и средств художественной выразительности продолжили другие режиссеры.

Так, Н.П. Охлопков рассматривал театральное пространство как общую среду действия. Для постановки спектаклей он делил зал на игровые и зрительские зоны и объединял их с помощью различных конструкций. Так действие разворачивалось на площадках сцены, галереях, пандусах, партере или в центре его.

Для нас представляет интерес работа с пространством Ежи Гротовского. Он считал, что в театре не нужны ни декорации, ни костюмы, ни музыка, ни свет, т.е. основные выразительные средства режиссуры. И для каждой своей постановки искал иные пространственные решения отношения актёра и зрителя. Так новая сценография стала формировать перформативность, а затем и приемы иммерсивности.

Ерохина Т.И. представила анализ современных театральных постановок, в которых пограничный характер иммерсивности проявляется на уровне текста, хронотопа, жанров, символики и т.д.

В своих исследованиях она отмечает: «Особенность иммерсивного спектакля – в его незавершенности: иммерсивный спектакль увидеть целиком просто невозможно, так как действие развивается параллельно в разных локациях, а не линейно, как мы привыкли видеть в традиционном театре. И в этом – специфика и пограничный характер иммерсивного спектакля» [8, с. 217].

Злотникова Т.С. исследует имитацию документального и художественного материала в театральных спектаклях [9].

Позже иммерсивный театр стал выходить не только за рамки сценической площадки, но и за стены самого театра.

Рассматривая признаки иммерсивности, многие ученые и практики обращают внимание на особенности пространства, где развертывается действие, и вовлеченность зрителей в процесс игрового действия. В этом случае пространство, его интерьер, свет, музыка и перемещение в этом пространстве актеров и зрителей становятся важной частью драматургии представления. Режиссер должен смоделировать опыт участников действия: либо это будет просто игра, или эмоциональное художественное переживание, катарсис в пространстве иммерсивного шоу.

Меркульева А.В. считает, что в зависимости от базовой информации (культурного бэкграунда) у зрителей выделяется разный уровень эмоционального переживания и вовлечения в происходящее действие.

Она приводит примеры разницы между двумя видами иммерсивности, используя методику теоретика видеоигр Хуана Карлоса Кальехи.

– «Иммерсивность – поглощение» как способ вовлечения в игровую среду через различные каналы смысловосприятия.

– Связь, созданная между субъектом и средой, носит пассивный характер. Среда может влиять на наше восприятие, а наше восприятие, не являясь ее базовой частью, не может оказывать существенного влияния на среду.

– Иммерсивность как ощущение перемещения в иную реальность.

«Иммерсивность как перенос обязательно включает в себя поглощение, но, кроме этого, еще и сложную систему коммуникационных элементов, которые делают субъекта частью другой реальности» [10, с. 59–60].

Следует отметить, что иммерсивные постановки близки по принципам построения и форме к таким культурным практикам, как перформанс и хэппенинг, променад-экскурсия, игра, арт-интервенция, интерактивная инсталляция и т.д. Иммерсив позволяет оказаться в другой реальности, поэтому близок к кинематографии, видеоиграм, телевидению и т.д.

Тем не менее, есть и свои отличия – это сюжет. Что отличает иммерсивное шоу от театрализованного представления или праздника? Необычная завязка, неожиданные коллизии, яркая кульминация и осмысленная развязка.

Опираясь на исследования Меркульевой А.В., можно отметить, что социокультурные технологии разработки и организации иммерсивного действия имеют следующие структурно-организационные компоненты:

«– инклюзивность, т.е. нацеленность на вовлечение максимально возможного числа местных жителей из разных групп интересов;

– интеграция опыта участников (через вариативность действий) в общий сценарий действия;

– опора на локальный культурный контекст;

– ориентированность на раскрытие личностного потенциала участников;

– организация взаимодействия менеджеров культуры с представителями бизнеса, администрации и иных местных институциональных структур;

– соответствие реализуемых проектов с культурной проблематикой локального пространства и потребностями целевой аудитории» [10, с. 61].

Уткин А. и Покровская Н. предложили примерный перечень отличий иммерсивной постановки от традиционной:

– отсутствие сценической площадки как способ убрать физические границы общения с актерами;

– окружить зрителя иным миром со всех сторон с помощью реалистичных декораций или проекции;

– дать возможность зрителю менять точку зрения и свободу восприятия событийного ряда представления за счет свободного перемещения;

– возможность участия в постановке и, если допустимо по сюжету, иногда влиять на ее ход [11].

Реализовать на практике иммерсив непросто, т.к. организация этих событий требует специальных знаний в сфере режиссуры, сценарного и актерского мастерства. Поэтому растет потребность в специалистах в сфере иммерсива.

Режиссеру предстоит большая работа, т.к. он создает целый спектакль с хорошим сценарием, длительными репетициями с профессиональными артистами. Если в концертной программе можно использовать готовые номера и монтажным способом их соединить, то в иммерсивном шоу номера специально создаются под сюжет и больше не повторяются нигде. Всё подчинено драматическому действию: игра актеров, звуковые и световые спецэффекты, видеосопровождение.

Активно стали использоваться в иммерсивных шоу новые средства воздействия на зрителей: объемные инсталляции, запахи, особые звуки, тактильные ощущения. Это требует иной технической и технологической работы. Сложность постановки значительно возрастает.

Приведем пример иммерсивного спектакля-триллера «Чёрный русский», который был поставлен по мотивам романа «Дубровский» А.С. Пушкина. Здесь отсутствует сцена и зал, т.к. усадьбой Троекурова на вечер становится особняк в Малом Гнездниковском переулке. Для этого спектакля специально снимали на природе видеоматериал, которая затем был смонтирован в видеопроекцию на 360 градусов. Распылялись в комнатах по ходу сюжета специальные ароматы, и у гостей появлялось ощущение реалистичности происходящего у них на глазах действия.

Сегодня в России существует достаточное число постановок и шоу-программ, которые можно называть иммерсивными. Это один из главных трендов современного искусства как в мире, так и в России.

Мы приведем примеры самых ярких шоу, тех, что стали на сегодняшний день лучшими образцами этой новой формы.

Конечно, это постановка «Бар, которого нет», объединившая в себе великолепное и экстравагантное шоу и изысканный ужин в декорациях резиденции Екатерины II в московском особняке на Волхонке.

В нем воссоздается прошлый пласт времени, который микшируется с новейшими технологиями XXI века и объединяет традиции и инновации. В рамках иммерсивного шоу зритель становится частью замысла и, испытывая яркие эмоции, получает мультисенсорный опыт. Это своеобразный микс вовлечения зрителя в драматургическое действие, эффекта спонтанности, наслаждения от изысканных блюд, впечатления от красивого сценического оформления и т.д. Нет деления на участников шоу и зрителей, т.к. сцена везде и действие сюжета разворачивается среди гостей, которые становятся не только свидетелями, но и вместе с актёрами – участниками театральной постановки.

По замыслу режиссера меню и подача блюд явилась продолжением сюжета. Так, например, во время действия в сюжете «Забытая актриса» гостям подают блюдо на часах, стрелки которых идут в обратную сторону. И это является символом уходящего времени когда-то известной и популярной дивы. Авторам постановки удалось использовать все выразительные средства режиссуры, но особенно ярко проявились символы и ассоциации.

В сюжете «Любовь» гостям подали блюдо, в горшочке которого был виден росток спаржи, и маленькую лейку с трюфельным маслом. Поливая росток, зритель как бы взращивал любовь и нежность своей заботой и вниманием.

Следует отметить, что режиссером и сценаристом выступил Вахтанг Вахтангишвили, выпускник кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Кемеровского государственного института культуры. Ранее он с продюсером Викторией Стрекалиной уже создавал иммерсивное шоу «Фантасмогория в черном» по мотивам произведений М. Булгакова.

В рамках премии «Brand Awards» в декабре 2021 года иммерсивное шоу «Бар, которого нет» удостоено высшей награды.

Для иммерсивного шоу характерными местами действия могут стать заводы, недостроенные здания, торговые центры, музеи и т.д. Задача режиссера и зрителей в данном случае – через изучение пространства по-новому раскрыть известный сюжет.

Интересное решение придумала актриса и продюсер Диана Сафарова для постановки романа Льва Толстого «Анна Каренина» в особняке Демидова (г. Казань).

В одном из залов был выстроен вокзал, куда вдруг въезжает поезд, и персонажи романа одновременно начинают оживлять то, что происходит по сюжету книги: беседуют, едят, играют в карты и т.д. И все зрители попадают в атмосферу того времени и становятся участниками действия.

Необычное иммерсивное шоу «Мария и я» по одноименному роману Мигеля Гаярдо было поставлено в Хабаровском театре юного зрителя (режиссер Иван Куркин и художник Анна Мартыненко). В разных комнатах театра размещались тексты этого графического романа о 12-летней девочке Марии с диагнозом «аутизм». Переходя из одной комнаты в другую, зрители как бы оказывались в различные моменты жизни девочки. Они могли увидеть мир глазами этого особенного подростка. Вот зритель находится на берегу моря, затем в машине или на семейном ужине, он переживает ощущения этих перемещений и иной реальности.

Организаторы назвали этот иммерсив спектаклем-контактом. Это стало встречей зрителей с иным сознанием, его особенностью и особой индивидуальностью.

Удачное решение взаимодействия между зрителями внутри иммерсивного шоу – это открытое поле для экспериментов. Режиссер должен создать для зрителей такие условия, при которых они могут не только приобрести жизненный опыт, но и поделиться им, реализуя тем самым базовую человеческую потребность.

Иммерсивные шоу становятся новым местом приложения творческих сил и профессионального мастерства для современных режиссеров.

Таким образом, результаты исследования позволяют нам сделать следующие выводы: в рамках подготовки специалистов по направлению «Режиссура театрализованных представлений и праздников» необходимо изучать технологию и методику создания нового продукта в индустрии досуга – иммерсивных шоу. Организовывать мастер-классы ведущих специалистов в этой сфере, приглашать их поделиться опытом постановок на научно-практических конференциях.

Сегодня логика восприятия мира людей меняется, и мы от культуры слова переходим к культуре образа, и такой формат, как иммерсивное шоу, становится более понятен современному зрителю.

Популярность технологий иммерсивности в социально-культурной практике говорит о том, что изучение этого феномена – перспективная тема и результат успешного поиска нового в социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Луначарский А.В. *Статьи о театре и драматургии*. Москва; Ленинград: Искусство, 1938.
2. Керженцев П.М. *Творческий театр*. Москва: Госиздат, 1923.
3. Вершковский Э.В. *Режиссура массовых клубных представлений*. Ленинград: ЛГИК, 1981.
4. Гротовский Е.М. Театр и ритуал. *Театр.* 1988; № 10: 61 – 62.
5. Силин А.Д. *Площади – наши палитры*. Москва: Советская Россия, 1982.
6. Авербух Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде. *Вопросы психологии.* 2010; Выпуск 5: 105 – 113.
7. Грановская Р.М. *Элементы практической психологии*. Москва: Речь, 2010.
8. Ерохина Т.И., Кукушкина Е.С. Феномен иммерсивного театра в современной отечественной культуре. *Верхневолжский филологический вестник*. 2019; Выпуск 1 (16): 214 – 222.
9. Злотникова Т.С. Имитация «документального» и симуляция «художественного» в современной массовой культуре. *Филология и культура*. 2014; Выпуск 37 (3): 201 – 206.
10. Меркульева А.В. Иммерсивные методики в современных социокультурных практиках. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2020; Выпуск 2 (43): 58 – 62.
11. Уткин А. *Белое зеркало*: учебник по интерактивному сторителлингу в кино, VR и иммерсивном театре. Москва: Альпина, 2020.

References

1. Lunacharskij A.V. *Stat'i o teatre i dramaturgii*. Moskva; Leningrad: Iskusstvo, 1938.
2. Kerzhencev P.M. *Tvorcheskij teatr*. Moskva: Gosizdat, 1923.
3. Vershkovskij `E.V. *Rezhissura massovyh klubnyh predstavlenij*. Leningrad: LGIK, 1981.
4. Grotovskij E.M. Teatr i ritual. *Teatr.* 1988; № 10: 61 – 62.
5. Silin A.D. *Ploschadi – nashi palitry*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1982.
6. Averbuh N.V. Psihologicheskie aspekty fenomena prisutstviya v virtual'noj srede. *Voprosy psihologii.* 2010; Vypusk 5: 105 – 113.
7. Granovskaya R.M. *`Elementy prakticheskoj psihologii*. Moskva: Rech', 2010.
8. Erohina T.I., Kukushkina E.S. Fenomen immersivnogo teatra v sovremennoj otechestvennoj kul'ture. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2019; Vypusk 1 (16): 214 – 222.
9. Zlotnikova T.S. Imitaciya «dokumental'nogo» i simulyaciya «hudozhestvennogo» v sovremennoj massovoj kul'ture. *Filologiya i kul'tura*. 2014; Vypusk 37 (3): 201 – 206.
10. Merkul'eva A.V. Immersivnye metodiki v sovremennyh sociokul'turnyh praktikah. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2020; Vypusk 2 (43): 58 – 62.
11. Utkin A. *Beloe zerkalo*: uchebnik po interaktivnomu storitellingu v kino, VR i immersivnom teatre. Moskva: Al'pina, 2020.

Статья поступила в редакцию 25.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-71-74

Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Dernov V.E., *student (Psychology), Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vadim.dernov@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS. The paper examines ways to form ecological culture in children during preschool childhood, as the most sensitive period for the acquisition of useful skills. A social project "The World and I: a course of environmental education for preschool children" was implemented in the community of the university, school and preschool institution. The project has shown high efficiency and satisfaction on the part of the project participants. During the implementation of the project, pedagogical conditions for environmental education of preschoolers were formulated, including the involvement of volunteer schoolchildren in working with preschoolers, practical orientation and consideration of psychological factors.

Key words: **ecological education, ecological culture, pedagogical conditions, period of preschool childhood.**

М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*
В.Е. Дернов, *студент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: vadim.dernov@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматриваются возможности формирования экологической культуры у детей в период дошкольного детства как наиболее сенситивного периода для приобретения полезных навыков. В содружестве университета, школы и дошкольного учреждения был реализован социальный проект «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей дошкольного возраста». Проект показал высокую эффективность и удовлетворенность со стороны участников проекта. В процессе реализации проекта были сформулированы педагогические условия экологического воспитания дошкольников, включающие привлечение к работе с дошкольниками школьников-волонтеров, практическую направленность и учет психологических факторов.

Ключевые слова: **экологическое воспитание, экологическая культура, педагогические условия, период дошкольного детства.**

Период дошкольного детства играет определяющую роль в формировании личности ребенка, поскольку характеризуется особой сенситивностью и восприимчивостью. Чем будет наполнен этот период, какие ценности будут заложены в это время – во многом определит дальнейшую судьбу и функционирование личности в социуме. В настоящее время проблемы экологии и бережного отношения к окружающей среде крайне актуальны. Качество взаимодействия человека с окружающей средой вызывает все больше вопросов и обнаруживает целый ряд противоречий, которые проявляются в том, чтобы, с одной стороны, использовать имеющиеся ресурсы, с другой – делать это настолько рационально и гуманно, чтобы сохранить планету для будущих поколений. Исторически так сложилось, что природные ресурсы представляются как неисчерпаемые и зачастую используются и разрушаются сверх необходимости. Призывы к «покорению природы» оборачиваются против человека в последующей перспективе, и это уже достаточно хорошо осознается всеми. Бережное и ответственное отношение к природе – необходимость настоящего времени, а формирование экологического мышления у будущих поколений – насущная необходимость. Чем раньше в подсознание ребенка будет заложено ценностное отношение к природе, тем более органично будут сформированы экологические традиции, экологическое мышление и принципы рационального природопользования. Это, если можно так выразиться, утилитарный аспект экологического просвещения и воспитания человека. Но есть еще нравственный аспект. «Понимание природы, гуманное, бережное отношение к ней – один из элементов нравственности, частица мировоззрения», – говорил К. Паустовский. Именно отношением к природе, ко всему живому определяется внутренняя культура и духовность человека.

Детские сады и школы понимают потребность современного общества в приобретении подрастающим поколением норм и установок экологической культуры и отвечают на этот запрос – способствуют развитию у детей чувства уважения и любви к природе, не позволяющее относиться к ней потребительски и беспечно. Расширение представлений в области окружающей среды является одним из приоритетных направлений работы с детьми разного возраста. Чем раньше начинается формирование экологической культуры, чем целесообразнее организован этот процесс, тем выше эффективность.

И полезные, и вредные навыки ребенок воспринимает на уровне подсознания, путем подражания. Старшие товарищи для него – большой авторитет. Привлечение детей разных возрастов к одному общему делу – экологическому просвещению –способствует лучшему восприятию истин сохранения природы. Слаженная работа добровольцев-школьников с подопечными из детских садов по вопросам экологического просвещения возможна только при том условии, что подростки сами обладают экологической культурой: понимают общие для всей планеты проблемы и беспокоятся о них, показывают подрастающему поколению прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ней.

На основе приобретенных детьми знаний и навыков практической деятельности при взаимодействии с объектами живой природы формируются такие качества, как реалистическое понимание явлений природы, любознательность, умение наблюдать, логически мыслить.

Цель данной работы: изучение возможности формирования экологической культуры у детей в период дошкольного детства.

Для достижения цели считаем необходимым:

– рассмотреть возможность введения в дошкольных образовательных учреждениях курсов и учебно-просветительских программ экологической направленности;

– выявить психолого-педагогические условия осуществления экологического просвещения детей в период дошкольного детства.

В исследовании применялись методы наблюдения, бесед, тестирования, анализа литературных источников и полученных собственных результатов.

Под педагогическими условиями для формирования экологических представлений и экологической грамотности мы понимаем такую образовательную среду, в которой представлена совокупность факторов, обеспечивающих получение нового опыта, мотивации к сохранению природы, заинтересованности, возможности себя реализовать, почувствовать ответственность за природу.

Психолого-педагогическими основами для формирования социально важных качеств у дошкольников являются идеи К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова о возможности раскрытия потенциальных возможностей ребенка через развитие его мотивации, заинтересованности, возможности себя реализовать и почувствовать свою ответственность за то, что его окружает.

Теоретической базой исследования послужили публикации педагогов Абдуллиной Л.Б. и соавт., 2017; Белиновой Н.В. и соавт.; 2018, Габбасовой С.А., 2021; Платоновой С.М., 2016; Римашевской Л.С., Ивченко Т.А., 2018; Скиф О.В., Карповой С.И., 2018, которые рассматривают экологическое образование как направление дошкольной педагогики [1–6].

Теоретическая новизна данного исследования заключается в обосновании создания таких педагогических условий, в которых экологическая грамотность и ценностное отношения к живому миру подается ненавязчиво, в процессе игр и занятий со старшими товарищами-школьниками, через самореализацию со стороны дошкольников, через развитие ответственности за свои поступки в отношении природы.

Новым способом организации экологического просвещения дошкольников является проект, в котором к работе с дошкольниками привлекаются не только педагоги ДОУ, но и специально обученные школьники, что, на наш взгляд, является особенно важным, т.к. это помогает укрепить взаимодействие между дошкольниками и школьниками, способствует раскрытию способностей, развитию коммуникативных способностей тех и других. Информация на занятиях доносится до воспитанников детских садов доступным и в то же время научным языком, с возможностью непосредственного участия детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в деятельности специалистов ДОУ.

Введение в дошкольных образовательных учреждениях курсов и учебно-просветительских программ экологической направленности реализуется нами с 2019 года и до настоящего момента на территории наукограда Кольцово Новосибирской области. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [7] осуществляется социальный проект «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей дошкольного возраста». Участники проекта: факультет психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», МБОУ «Биотехнологический лицей № 21», МДОУ «Детский сад «Радуга», МДОУ «Детский сад «Егорка»».

Участники проекта выстраивают деятельность по двум направлениям: проведение предпрофильной педагогической подготовки старшеклассников и формирование экологической направленности личности дошкольников, принимающих участие в реализации проекта. Экологическая направленность – совокупность взглядов, мотивирующих личность гуманистически взаимодействовать с объектами природы, соотносить социальные и личные потребности, при этом не причиняющих урона биосфере. Под экологической культурой мы понимаем совокупность социальных отношений, индивидуальных и общественных взглядов и ценностей, касающихся процесса взаимодействия человека и природы.

В период дошкольного детства (4–6 лет) ребенок познает мир через эмоциональные впечатления о нем. Формирование экологического сознания в этот период, гуманное отношение к природе позволит создать надежный фундамент экологической культуры. Познание ребенком окружающего мира через практическую деятельность является важным фактором образовательного процесса. Экологическое воспитание дошкольников реализовано через следующие виды деятельности:

– наблюдения;
– опыты;
– исследования;
– игры;
– труд;
– художественно-эстетическая практика;
– знакомство с природоведческой литературой;
– занятия физкультурой и спортом.

Календарно-тематический план проекта (табл. 1) предусматривает логичную последовательность постепенно дополняющих друг друга занятий.

Таблица 1

Календарно-тематический план мероприятий по программе «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей старшего дошкольного возраста»

№ п/п	*Период проведения*	*Тема занятия*
1	Сентябрь	Что такое минералы?
2		Осторожно! Тонкий лед!
3	Октябрь	Жизнь в капле воды
4		ПДД для всех, без исключения!
5	Ноябрь	Как каша на стол «приходит»?
6		Спасите птицу от мороза!
7	Декабрь	Расти, росток!
8	Январь	Кто такие насекомые?
9	Февраль	Что у нас внутри?
10	Март	Заботься об экологии, не мусори!
11	Апрель	Транспорт находится везде – в воздухе, на суше и воде
12	Май	Что можно измерить?

Цели, задачи, этапы проекта

Цель проекта: освоение новых форм педагогического сотрудничества для формирования у детей дошкольного возраста экологической направленности личности при совместной деятельности с учащимися-наставниками.

Задачи проекта:

Образовательные:

– формировать основы экологической культуры дошкольников через практическую деятельность с живыми объектами, наблюдения, опыты, исследовательскую работу и работу с дидактическим материалом;

– расширить знания о наличии в природе живых и неживых тел, об их взаимосвязи;

– формировать знания о значении живой и неживой природы в жизни и хозяйственной деятельности человека.

Воспитательные:

– привлекать внимание к окружающим природным объектам, развивать умение видеть красоту окружающего природного мира, разнообразия его красок и форм;

– воспитывать желания и умения сохранять окружающий мир природы;

– воспитывать чувства ответственности за состояние окружающей среды, эмоционального отношения к природным объектам.

Развивающие:

– обращать внимание на стратегии гуманного взаимодействия с природой и рационального природопользования;

– развивать умения наблюдать за живыми объектами и явлениями неживой природы;

– прививать учащимися школы воспитанникам детского сада любовь и уважение к природе, чувство ответственности за окружающий их живой мир.

Методы, использованные при работе над проектом:

■ теоретические (сбор и анализ информации, знакомство с психолого-педагогической, природоведческой литературой);

■ Практические (проведение экскурсии; наблюдения, опыты, исследования, игры, художественно-эстетическая практика).

Механизм реализации (этапы) проекта

I. Подготовительный и организационный этапы проекта

● анализ проблемы преемственности «детский сад – школа»;

● анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме экологического воспитания дошкольников;

● составление плана мероприятий, направленных на формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста;

● разработка необходимого дидактического материала для реализации проекта;

● составление сценариев мероприятий, разработка проектов по экологическому воспитанию дошкольников.

II. Основной этап проекта

● реализация программы в процессе проведения регулярных занятий с дошкольниками;

● проведение воспитательных часов, викторин, конкурсов, игр на экологическую тематику;

● приобщение воспитанников к активной деятельности по охране природы (сбор мусора; изготовление кормушек для птиц; кормление птиц, ухаживание за живым уголком; озеленение группы, оформление клумб);

● сбор природного материала, изготовление панно, поделок из природного материала.

III. Обобщающий этап проекта

● анализ полученных результатов проведенных мероприятий и обобщение опыта;

● организация работы с учащимися по подготовке презентаций проектов;

● оформление результатов;

● перспективное планирование новых форм взаимодействия, представление результатов.

IV. Заключительный этап проекта

● мини-выставка детской деятельности (изготовление поделок из природного материала), конкурс рисунков, выпуск стенгазет;

● создания буклета «Берегите природу!»;

● подведение итогов;

● презентация проекта.

V. Информационно-просветительский этап проекта

● распространение через СМИ и сайт школы информации о деятельности учащихся в детском саду по реализации программы.

Получены следующие конкретные результаты проекта:

1. Разработана просветительская программа как форма сотрудничества между МДОУ «Детский сад «Радуга»», МДОУ «Детский сад «Егорка»» и МБОУ «Биотехнологический лицей № 21».

2. Реализованы мини-исследовательские проекты, выявлен рост степени участия дошкольников в исследовании объектов природы.

3. Внесен вклад в формирование экологической направленности личности дошкольников в пропаганду экологической культуры и экологического сознания учащихся.

4. Рост уровня коммуникативных компетенций у учащихся, осуществляющих педагогическое взаимодействие с младшими детьми.

Качественные результаты: удовлетворённость со стороны родителей воспитанников детского сада и школьников результатами совместной деятельности, сложившиеся дружеские отношения между дошкольниками и учащимися-волонтерами, возросший уровень готовности у воспитанников детского сада к переходу в школу.

Количественные результаты: 80 дошкольников; 18 занятий; 15 школьников и педагогов; 8 совместных мини-проектов; неоднократное участие в конкурсах различного уровня и публикации в научно-практических журналах. Изготовлены 2 кормушки, разработаны наглядные пособия, собран гербарий растений. Дети знают представителей животного мира: зверей, птиц, насекомых; животных, растений; изъявляют желание ухаживать за растениями и животными; знают правила поведения в природе и соблюдают их; имеют представления о разных природных объектах; могут проводить простейшие эксперименты, делать элементарные выводы и умозаключения.

В дальнейшем этот проект будет продолжать реализовываться: увеличение количества занятий, расширение области охватываемых тем, популяризация подобного метода наставничества. Планируется, чтобы из частного случая социальное наставничество школ над детскими садами стало общедоступным.

В процессе реализации данного проекта были сформулированы следующие педагогические условия экологического воспитания и просвещения дошкольников:

– внедрение в работу дошкольных образовательных учреждений новых форм комплексного педагогического сотрудничества (университет – школа – ДОУ) для формирования у детей дошкольного возраста экологической направленности личности;

– привлечение к участию в экологической работе с дошкольниками школьников-волонтеров, организация школьно-дошкольных сообществ в совместной деятельности через проекты экологической направленности;

– практическая ориентированность экологического воспитания молодого поколения, когда возможность наблюдать результаты своего труда повышает самооценку, усиливает мотивацию к приобретению полезных умений и навыков, стратегий взаимодействия с природой и ценностного отношения к ней;

– учет психологических факторов, повышающих мотивацию ребенка к сохранению природы: необходимость заинтересовать ребенка к получению нового опыта, раскрыть его потенциальные способности и возможности, дать возможность ребенку себя реализовать, почувствовать ответственность за природу.

Создание педагогических условий для экологического воспитания и просвещения дошкольников позволит сформировать нужные ценностные ориентации, спрогнозировать и развить жизненную позицию в отношении природоохранительного поведения.

Результаты проведенного исследования указывают на возможности экологического воспитания и просвещения, начиная со старшего дошкольного возраста. В процессе работы над проектом «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей старшего дошкольного возраста» были выделены и сформулированы педагогические условия экологического воспитания и просвещения дошкольников. Опытно-экспериментальная работа над проектом является примером экологического образования детей дошкольного возраста, позволяет реализовать работу по национально-культурному компоненту, формирует экологическую направленность личности, стимулирует детей к познанию окружающего мира, способствует активному развитию у детей таких качеств, как доброта, терпение, трудолюбие и милосердие. Эти черты, заложенные в дошкольном возрасте, прочно войдут в характер человека, станут его основой. Тогда можно будет быть спокойным за природу и молодое поколение.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Особенности организации экологического воспитания дошкольников. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 5 – 6.
2. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 6 (36): 114 – 121.
3. Габбасова С.А. Экологическое воспитание дошкольников. *Электронный ресурс.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-doshkolnikov/viewer
4. Платонова С.М. *Подходы к экологическому воспитанию в детском саду*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ekologicheskomu-vospitaniyu-v-detskom-sadu/viewer
5. Римашевская Л.С., Ивченко Т.А. Приобщение детей к природе в опыте педагогического института дошкольного образования: от истории к современности. *Ученые записки ЗабГУ*. Серия: Педагогические науки. 2018; Т. 13, № 3: 46 – 56.
6. Скиф О.В., Карпова С.И. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2018; Т. 17, № 1: 60 – 68.
7. Николаева С.Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. *Дошкольное воспитание*. 2014; № 5: 14 – 18.

References

1. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Osobennosti organizacii `ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 5 – 6.
2. Belinova N.V., Bicheva I.B., Hanova T.G. Sovremennye podhody k realizacii zadach `ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6 (36): 114 – 121.
3. Gabbasova S.A. `Ekologicheskoe vospitanie doshkol'nikov. `*Elektronnyj resurs*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-doshkolnikov/viewer
4. Platonova S.M. *Podhody k `ekologicheskomu vospitaniyu v detskom sadu*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ekologicheskomu-vospitaniyu-v-detskom-sadu/viewer
5. Rimashevskaya L.S., Ivchenko T.A. Priobschenie detej k prirode v opyte pedagogicheskogo instituta doshkol'nogo obrazovaniya: ot istorii k sovremennosti. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; T. 13, № 3: 46 – 56.
6. Skif O.V., Karpova S.I. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2018; T. 17, № 1: 60 – 68.
7. Nikolaeva S.N. `Ekologicheskoe vospitanie v ramkah Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya. *Doshkol'noe vospitanie*. 2014; № 5: 14 – 18.

Статья поступила в редакцию 21.12.21

УДК 796.011.3 + 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-74-76

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*

Vrublevsky Yu.D., *senior teacher, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*

Yermokhin A.V., *senior teacher, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ermohin-a@mail.ru*

THE USE OF CORRECTIVE AND HEALTH-IMPROVING ACTIONS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. The present state of health analysis for younger generation is considered in the article. The data characterizing various deviations in development are given, including description of the most common group of all health disorders – violation of intelligence. It is proposed to use the methods of correction and health-improving motor actions (CHIMA) in the process of teaching children in primary school with mental retardation in the Russian language, which was proposed by Professor A.A. Dmitriev. In his opinion, education should be based not only on the socially significant character of the child, but also on his biological nature, which will activate the learning process. The proposed CHIMA methodology can contribute to the more successful teaching of primary school age children with intellectual disabilities in the Russian language and phonemic hearing.

Key words: **physical culture, Russian language, developing games, phonemic analysis, correction and health-improving motor actions, letters of the alphabet.**

Т.А. Швалева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*

Ю.Д. Врублевский, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*

А.В. Ермохин, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: ermohin-a@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье анализируется состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время. Приводятся данные, характеризующие различные отклонения в развитии, в частности, говорится о самой распространенной группе из всех нарушений здоровья, которой является нарушение интеллекта. Предлагается использование методики коррекционно-оздоровительных двигательных действий в процессе обучения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по русскому языку, которая была предложена профессором А.А. Дмитриевым. По его мнению, смысл её заключается в том, что обучение должно вестись с опорой не только на социально значимый характер ребенка, но и его биологическую природу, что позволит активизировать процесс обучения. Предлагаемая методика КОДД способствует более успешному обучению детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта русскому языку и фонематическому слуху.

Ключевые слова: **физическая культура, русский язык, развивающие игры, фонематический анализ, коррекционно-оздоровительные двигательные действия, буквы алфавита.**

Прежде всего, необходимо проанализировать состояние здоровья подрастающего поколения на сегодняшний день. Нами отмечается значимость и актуальность рассматриваемой проблемы в условиях социально-экономического развития страны. В современное время статистика показывает, что количество рожденного здорового поколения с каждым годом становится все меньше и меньше. Много детей появляется на свет с различными физическими и умственными отклонениями. Последние годы характеризуются ростом распространения хронических заболеваний у детей, наблюдаются дефекты речи, заболевания опорно-двигательного аппарата, сколиозы, дефекты осанки, ДЦП. По статистике Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, 4,6% детей имеют различные отклонения в развитии от общего числа, в том числе и дети с нарушением интеллекта. В специальных образовательных школах 270 тысяч детей обучаются с нарушением в развитии. Такие дети отстают в своем физическом и задержкой психического развития, но они общаются со сверстниками, легковозбудимы, не лишены познавательной деятельности. У многих детей умственная отсталость сопровождается с другими нарушениями в развитии, такими как сколиозы, нарушение зрения, слуха, речи. Все эти дефекты сопряжены с аномальным развитием двигательной сферы. А еще неподвижное состояние на уроке каждый день усугубляет здоровье ребенка.

Мы считаем, что изучение детей с нарушением интеллекта на сегодняшний день является важной проблемой.

Самым распространенным заболеванием среди детей является нарушение интеллекта. По мнению Л.В. Шапковой, умственная отсталость – это следствие поражения коры головного мозга, которое сопровождается выраженным нарушением познавательной деятельности [1, с. 7]. Данную проблему исследуют многие авторы. А.А. Дмитриев предлагает использовать методику коррекционной гимнастики для умственно отсталых детей на основе подвижных коррекционных игр, движений, двигательных поз [2]. У таких детей наблюдаются не только многочисленные нарушения письма, отставание в речевом развитии, а но и низким уровнем элементарных знаний об окружающем мире, быте, природных явлениях. По исследованиям С.И. Вененцева и А.А. Дмитриева, у детей с нарушением интеллекта в устной речи существуют дефекты звукопроизношения в словах, слогах, предложениях. Дети не все проговаривают или искажают буквы в слове, у них наблюдается замедленное развитие фонематического слуха, нарушение фонетических процессов [2, с. 12].

По данным научных исследований Лалаевой Р.И., у многочисленных умственно отсталых детей нарушение речи носит системный характер. Это наблюдается в снижении детей в речевом общении, высказывании (сенсомоторном, языковом, смысловом). У них недостаточно развиты психические процессы: дети быстро забывают тексты, недостаточно внимательны на уроках, часто отвлекаются на посторонние предметы, долго сосредотачиваются при написании слов и предложений. Нарушение памяти, мышления, внимания, восприятия у детей приводит к тому, что им тяжело дается обучение. Поэтому задержка психического

развития у детей приводит к слабому запоминанию образов, явлений, предметов, изучающихся на уроке [3].

Однако, по мнению Л.В. Шапковой, такие дети все-таки способны к обучению и развитию. Она предлагает для них использовать физическую и психологическую реабилитацию, так как у детей с проблемами интеллекта преобладают неустойчивость внимания, расторможенность поведения, неспособность сосредоточиваться на задании [4].

С.П. Евсеев предлагает использовать средства адаптивной физической культуры – это вид физической культуры человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида и общества. Это деятельность и ее социально и индивидуально значимые результаты по созданию всесторонней готовности человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида, к жизни; оптимизации его состояния и развития в процессе комплексной реабилитации и социальной интеграции; это специфический процесс и результат человеческой деятельности, а также средства и способы совершенствования и гармонизации всех сторон и свойств индивида с отклонениями в состоянии здоровья (физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых, эстетических, этических и др.) с помощью физических упражнений, естественно-средовых и гигиенических факторов [5, с. 13].

Авторы Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д. предлагают игровую технологию для обучающихся с нарушением интеллекта. Основу движений составляют координационные способности, которые выполняют важную функцию в двигательной деятельности ребенка и позволяют согласовывать, упорядочивать разнообразные двигательные действия в единое целое в соответствии с поставленной задачей. Знаменитый Н.А. Бернштейн доказал, что хорошо развитые координационные способности являются необходимыми предпосылками для успешного обучения физическим упражнениям, они ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта [6].

В научно-методической литературе авторы предлагают использовать в работе с детьми с умственной отсталостью различные формы коррекционной, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Как показывает практика, этих форм недостаточно из-за малой двигательной активности детей-инвалидов на уроках. Перспективным направлением в решении поставленной проблемы является внедрение дополнительных игровых форм в уроки для коррекции и адаптации к жизненным ситуациям.

Новизна исследования заключается в том, что особую важность для поиска эффективных педагогических средств представляет использовать методику коррекционно-оздоровительных двигательных действий (КОДД) Веневцева С.И. и Дмитриева А.А. на уроках русского языка. Она включает в себя “азбуку телодвижений” и “коррекционные подвижные игры”, которые направлены на улучшение и развитие психических процессов и физического развития умственно отсталых детей в развитии.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в применении оригинальной методики коррекционно-оздоровительных двигательных действий (КОДД) Веневцева С.И. и Дмитриева А.А. на уроках русского языка. Почти все уроки в начальной школе проводятся сидя, в условиях малой подвижности, а недостаток движений в этом возрасте показывает отставание в физическом развитии ребенка.

Практическая значимость работы заключается в том, что использование данной методики на уроках русского языка будет способствовать расширять двигательный опыт у детей и реализовывать биологическую потребность в движении за счет использования «Азбуки телодвижений», которая вызывает интерес и увеличивает двигательную активность у детей.

Цель исследования заключается в том, что в исследовании сделана попытка определить влияние КОДД на результативность обучения на уроках русского языка. Исследовательской базой стала коррекционная школа 8 вида МБОУ СОШ № 17 г. Абакана Республики Хакасия с адаптированными образовательными программами. Для проведения фонематического анализа были взяты два класса: контрольный и экспериментальный, с одинаковым количеством учащихся (по 11 человек в каждой) и одного возраста (10 лет). Это учащиеся с нарушением интеллекта. Эксперимент проводился в течение одного учебного 2019–2020 г.

Задачи исследования: выявить влияние КООД на развитие фонематического слуха и написание диктантов с наименьшими ошибками.

Контрольная группа (КГ) на уроках русского языка обучалась по стандартной учебной образовательной программе специальных школ. Экспериментальная группа (ЭГ) по той же программе, но с включением в уроки русского языка «Алфавита телодвижений» и коррекционно-обучающих игр в движении. Каждая буква алфавита изображалась в виде двигательной позы с различным положением рук и ног, туловища. Дети двигательно изображали за учителем на слух или зрительно название буквы и повторяли это движение. В другом случае, анализируя ту или иную двигательную позу, называют изображенную букву, вследствие чего укрепляются временные связи между нервными центрами в коре головного мозга, и впоследствии буква легко воспроизводится.

На уроки русского языка в экспериментальную группу мы внедрили данную методику. Процесс обучения был связан с решением образовательных задач по учебным темам согласно социальной значимости и его биологической природе. Необходимо помнить, что дети с нарушением интеллекта отстают в речевом развитии. Поэтому они достаточно слабо усваивают русский язык. Использование КООД на уроках русского языка способствует лучшему усвоению и закреплению учебного материала, так как обучение языку реализуется в необычных условиях и связано с двигательными позами и движениями. Коррекционно-обучающие игры подбирались в зависимости от тем урока, которые реализуют познавательные, воспитательные и коррекционные задачи в различных частях урока.

Например, буква «г» изображается так: ноги вместе, левая рука в сторону. Буква «т» – ноги вместе, руки в стороны, буква «ф» – ноги вместе, руки на пояс и т.д. Для более точного и правильного выполнения «алфавита телодвижений» мы придерживались методических рекомендаций (С.И. Вененцева и А.А. Дмитриева) по выполнению двигательных поз и движений, которые проводились на уроках русского языка в определенной последовательности в соответствии темы урока и сочетании гласных и согласных букв. Это помогало детям составлять слоги и правильно произносить их. Так, обучаясь написанию и произношению букв, дети изображали буквы с помощью различных двигательных поз и движений рук, ног и туловища. Использование на уроках дидактического материала, такого как предметные карточки, игровое лото, картинки со словами, слогами, буквами для составления слогов, слов, способствовало развитию речи и фонематическому слуху. Кроме этого, соблюдалась преемственность таких заданий и с другими предметами. Дети на уроках физической культуры выполняли за учителем изображавшего букву в подготовительной части урока.

Содержание коррекционно-обучающих игр представляют собой игровые задания, основанные на физических упражнениях в движении. Особенностью игр является совмещение элементов игровых заданий, двигательных поз и обучения русскому языку по теме урока. Кроме этого, мы постепенно усложняли содержание учебного материала и обучающей задачи и в соответствие с этим усложняли или видоизменяли условия игры или игровых заданий. Для повышения умственной активности ребенка игровые задания были построены на интересе в режиме обучающих задач, например, тема «Звонкие и глухие согласные на конце и в середине слова». В игровых заданиях дети должны были различать звонкие и глухие согласные звуки в разных частях слова. Мы использовали такие игры, как «Глухой – звонкий», «Наоборот», «Игра с мячом» и другие.

Например, при изучении темы «Ударение. Безударные гласные в корне слова» игровые задания развивали умение слышать ударные гласные в слове. Мы использовали игры «Верно – неерно», «Первый – второй – третий», игра «Школа», «Шифровальщик», «Быстрый диктант». Интересные задания для детей применялись в ходе знакомства с темой «Гласные с шипящими», в которой закреплялось правописание слов с сочетаниями «жи – ши, «жа – ща» или «жу – щу», а также игры «Один – много», «Наборщики», «Пойми слово», «Составь слово», «Собери слово», «Разбери слово по слогам», «Щука и лещи».

Другие игры и игровые задания решали коррекционные задачи. Например, игра «Что пропало», в которой ставится цель: активизация психических процессов, таких как восприятие, внимание, память с использованием различных предметов. В игре «Делай, как я» ребенок сосредотачивает внимание, развивает быстроту двигательной реакции, происходит накопление смыслового значения слов, обозначающих действия, которые надо выполнить за учителем. Они требуют от ребенка активизировать внимание, память и мышление. В игровом задании «Узнай соседа» ребенок с помощью тактильных ощущений с закрытыми глазами должен узнать соседа. При этом он включает в работу слуховое внимание, зрительную память, умение ориентироваться в пространстве с закрытыми глазами. В игре «Зверинец» дети развивали двигательные умения и имитацию звуков с помощью выполнения роли животного, активизируют речевую деятельность, расширяют словарный запас и понятий по теме «Животные». Игра «Дом игрушек» развивает словарный запас, активизирует мыслительные процессы, развивает фонематический слух. Игра «Кот и воробушки» способствовала развитию быстроты реакции, устойчивому равновесию и развитию вестибулярного аппарата, а также способности детей к звукоподражанию (чирикание воробушек, умение быстро улететь от кота, имитация мяукания кота).

На уроке учитель решает основные учебные образовательные задачи, предусмотренные программой по темам (обучения), и частные задачи коррекционной работы, предусмотренные нашим исследованием.

Применяя «Азбуку телодвижений» и игры, мы соблюдали общие дидактические принципы и методические приемы обучения двигательным позам и движениям, которые способствовали воспитанию волевых усилий, ориентировки в пространстве, зрительному и слуховому восприятию, развитию памяти, мышлению, вниманию. Целенаправленно подобранные коррекционно-развивающие игры не только способствовали обучению русскому языку, но и развивали у детей психомоторные и интеллектуальные способности. Поэтому можно сказать, что предложенная оздоровительная методика А.А. Дмитриева воздействует на детей комплексно, то есть на различные двигательные, интеллектуальные способности и психические процессы.

Для решения поставленных исследовательских задач мы провели контрольный диктант в начале и в конце эксперимента. Требования к написанию диктанта были обычные, соответствующие требованиям по русскому языку специальных образовательных школ. Итоговый диктант писали контрольная и экспериментальная группы одновременно в разных классных комнатах. Время написания диктанта – один урок. Тема диктанта «Моя школа». При проверке диктанта проводился подсчет по количеству ошибок, сделанных по каждому заданию в той и другой группах, и определялось среднее значение ошибок в группах.

В конце эксперимента при написании диктанта учащиеся экспериментальной группы сделали ошибок меньше на 53,3%, чем в начале учебного года. У контрольной группы количество ошибок в диктанте уменьшилось на 32,2%. Итоговые результаты проведенного диктанта показывают, что школьники экспериментальной группы в конце эксперимента написали диктант лучше, чем дети контрольной группы. В исследовательской экспериментальной группе было сделало ошибок в диктанте на 21,3% меньше, чем школьники контрольной группы. Мы считаем, что использование «Азбуки телодвижений» и коррекционных игр на уроках способствовало лучшему обучению школьников.

Для проведения фонематического анализа использовались рекомендации Л.И. Лапаевой по трем заданиям. Первое задание. Каждый ученик группы из 10 слов должен был определить в каждом слове место определенного звука. Второе задание. Ученикам каждой группы предлагалось определить последний звук в 10 словах. Третье задание. Ученикам предлагалось 10 слов, в каждом слове необходимо было определить количество звуков. Результаты оценивались в процентах.

По развитию фонематического слуха у учащихся результаты оценивались в процентах. У учеников экспериментального класса показатели к концу учебного года выросли по первому заданию (определение места звука в слове) и составили 28%, во втором задании (определение последнего звука в слове) прирост наблюдался на 27,6%, и в третьем задании (определение количества звуков в слове) прирост составил 41,5%. Если брать средние показатели по трем параметрам, прирост увеличился на 32,3%.

У учащихся контрольного класса показатели по развитию фонематического слуха к концу эксперимента выросли, но с разными значениями. Так, в 1 задании (определение места звука в слове) прирост увеличился на 9,5%. В следующем задании (определение последнего звука в слове) прирост составил 5,2% и в задании на определение количества звуков в слове – вырос на 9,3%. Средние показатели по трем параметрам развития фонематического слуха прирост составил всего 8%. Это говорит о том, что в контрольной группе прирост на 24,3% меньше, чем в экспериментальной группе.

Несмотря на ограниченность представлений об окружающем мире, отставание и слабости в речевом развитии умственно отсталых детей, у них затруднено обучение, в том числе и по русскому языку.

В результате проведенного исследования и полученных результатов можно сделать заключение, что дети с нарушением интеллекта все-таки поддаются психо-физической коррекции. Доступность коррекционно-двигательных действий создают предпосылки для наиболее лучшего освоения детьми с умственной отсталостью различных двигательных действий. Используемая на уроках русского языка методика коррекционно-оздоровительных двигательных действий активизирует биологическую потребность у детей младшего школьного возраста, а также оказывает положительное влияние на обучение русскому языку. Мы считаем, что результаты проведенной исследовательской работы говорят о возможности применения «Азбуки телодвижений» и коррекционно-оздоровительных игр и внедрения их в учебный процесс начальных классов специальных (коррекционных) школ 8 вида.

Проведенные нами исследования по внедрению в учебный процесс методики КОДД на уроках русского языка показали положительные результаты по развитию фонематического слуха и написанию диктантов с наименьшими ошибками. Итак, по развитию фонематического слуха у экспериментальной группы прирост показателей к концу эксперимента вырос на 32,3%, а у контрольной всего на 8%. Анализируя исследованные показатели в группах, можно увидеть разницу по каждому заданию. В экспериментальной группе прирост показателей в первом задании на 18,5% выше, чем в контрольной группе. Во втором задании разница прироста между группами составила 22,2%, а в третьем – 33,2%. Средние исследуемые показатели между группами по приросту фонематического слуха в группах составили 24,3% и 8%. Разница между ними равна 24,3%. Можно сделать выводы о том, что использование КООД на уроках русского языка способствовало улучшению фонематического слуха у детей экспериментальной группы.

В итоговом проведенном диктанте школьники экспериментальной группы в среднем сделали на 53,5% меньше ошибок, а в контрольной группе число ошибок уменьшилось всего на 32,2%. Цифры говорят о том, что можно использовать КОДД на уроках русского языка, что повысит качество написания диктанта.

Мы считаем, что наше исследование имеет практическую ценность. Цель нашей работы достигнута, поставленные задачи решены. В итоге мы делаем выводы, что можно рекомендовать использовать КОДД в работе не только с детьми с умственной отсталостью, но и применять данную методику в работе с детьми в ДОУ и в начальных классах общеобразовательных школ.

Перспектива дальнейшего исследования видится в апробации разработанной методики на базе МДОУ ЦРР «Д/сад «Дельфин»» г. Абакана старшей и подготовительной групп.

Библиографический список

1. Шапкова Л.В. *Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушение в развитии*. Москва: Издательство «Советский спорт», 2002.
2. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. *Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры*. Москва, 2004.
3. Лалаева Р.И. *Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы*: пособие для логопедов. Москва: Просвещение, 1986.
4. *Частные методики адаптивной физической культуры*: учебное пособие. Москва: Советский спорт, 2004.
5. Евсеев С.П. *Теория и организация адаптивной физической культуры*. Москва: Советский спорт, 2010.
6. Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д. *Игровая технология в работе со школьниками, имеющие нарушения в развитии интеллекта:* материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2017.

References

1. Shapkova L.V. *Korrekcionnye podvizhnye igry i uprazhneniya dlya detej s narushenie v razvitii*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskij sport», 2002.
2. Venevcev S.I., Dmitriev A.A. *Ozdorovlenie i korrekciya psihofizicheskogo razvitiya detej s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*. Moskva, 2004.
3. Lalaeva R.I. *Ustranenie narushenij chteniya u uchaschihsya vspomogatel'noj shkoly*: posobie dlya logopedov. Moskva: Prosveschenie, 1986.
4. *Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*: uchebnoe posobie. Moskva: Sovetskij sport, 2004.
5. Evseev S.P. *Teoriya i organizaciya adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*. Moskva: Sovetskij sport, 2010.
6. Shvaleva T.A., Vrublevskij Yu.D. *Igrovaya tehnologiya v rabote so shkol'nikami, imeyuschie narusheniya v razvitii intellekta:* materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul, 2017.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-76-79

Shcherbakova I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for Academic Affairs, Kostanay Polytechnic Higher College of the Department of Education of Kostanay Region Akimat (Kostanay, Kazakhstan), E-mail: irinka__03@mail.ru*

Saigushev N.Ya., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru*

QUALITY MANAGEMENT OF VOCATIONAL TRAINING THROUGH PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS. The main task of technical and vocational and post-secondary education institutions is to train students of technical specialties, who at the end of college will be highly qualified specialists in demand in the labour market. The article deals with the problem of quality management of professional training of technical college students through pedagogical support. The authors reveal peculiarities of its implementation, which is based on the interaction of subjects of pedagogical support. The focus is on managing the quality of vocational training, determining the main consumers of educational services, systematic construction of activities aimed at improving the quality of professional training of students. The importance of such aspect of quality management as the development of a quality assessment system is emphasized.

Key words: **quality management, vocational training, support, pedagogical support, quality improvement, college students.**

И.А. Щербакова, *канд. пед. наук, зам. директора по учебной работе КГКП «Костанайский политехнический высший колледж», г. Костанай, E-mail: irinka__03@mail.ru*

Н.Я. Сайгушев, *д-р пед. наук, проф., МГТУ имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Главной задачей учреждений технического и профессионального, послесреднего образования является профессиональная подготовка студентов технических специальностей, которые по окончании колледжа будут высококвалифицированными специалистами, востребованными на рынке труда. В статье рассматривается проблема управления качеством профессиональной подготовки студентов технического колледжа посредством педагогического сопровождения. Автором раскрываются особенности его осуществления, в основе которого лежит взаимодействие субъектов педагогического сопровождения. Основное внимание уделяется управлению качеством профессиональной подготовки, определению основных потребителей образовательных услуг, планомерному построению деятельности, направленной на создание необходимых условий, обеспечивающих качественную подготовку студентов в области их будущей профессиональной деятельности. Акцентировано внимание на важности такого аспекта управления качеством, как разработка системы оценки качества.

Ключевые слова: **управление качеством, профессиональная подготовка, сопровождение, педагогическое сопровождение, повышение качества, студенты колледжа.**

Качественная организация профессиональной подготовки студентов учреждений технического и профессионального, послесреднего образования привлекает большое внимание работодателей и общества по понятным причинам. Рынку труда необходим высококвалифицированный, мобильный специалист, способный быстро решать производственные задачи и адаптироваться к рабочему ритму.

Как будущему специалисту, студенту необходимо обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков по выбранной квалификации. Но, несмотря на то, что знания являются результатом овладения фактами, осмысления различных явлений касательно профессиональной сферы, в основе успеха реализации практико-ориентированной направленности обучения лежат профессиональные умения и навыки. Каждый студент должен обладать высокой готовностью к правильному использованию своих умений и навыков при выполнении практических задач как в процессе профессиональной подготовки, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому в процессе профессиональной подготовки остается актуальным совместное определение педагогом и студентом направлений для поэтапного осуществления деятельности, способствующей повышению уровня профессионального становления студента. Следует учитывать, что на повышение уровня профессионального становления студента может оказывать влияние степень удовлетворения его запросов в отношении таких критериев, как темп, объем получаемых знаний, умений и навыков, их новизна и актуальность. Не менее важным здесь выступает учет педагогом возрастных особенностей в плане готовности студентов к профессиональному становлению.

Теоретические основы качества профессиональной подготовки студентов, выступая самодостаточным направлением педагогической науки, рассматриваются ведущими педагогами на протяжении длительного периода времени.

По мнению С.В. Королевой, «управление качеством – планомерно осуществляемая система стратегических и оперативных действий, направленная на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества протекающего процесса. Достижение положительной динамики качества характеризуется как процесс приближения результатов к выдвинутым политикой в области качества целям и задачам [1, с. 25].

Мы согласны с мнением Федорова В.А., который, рассматривая качество образовательного процесса, считает, что оно «слагается из качеств нормативно-целевых документов и образовательных программ, реализующего их персонала, обучаемых, средств образовательного процесса и качества образовательных технологий» [2, с. 3].

Опираясь на мнение Федорова В.А., рассматривающего качество профессиональной подготовки как совокупность взаимосвязанных качеств, направлено обеспечивающих планируемый результат – качество специалиста, под которым мы понимаем определенный уровень профессиональной готовности к трудовой деятельности, достигнутый студентом в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему как специалисту по конкретной квалификации.

Целью исследования является определение направлений деятельности, способствующих повышению качества профессиональной подготовки студентов колледжа посредством педагогического сопровождения.

Основные задачи, решаемые в ходе исследования:

– уточнить сущность понятий управление качеством и педагогическое сопровождение;

– определить основные этапы управления качеством;

– выявить пересекающиеся векторы потребностей и индивидуальность запросов каждого потребителя образовательных услуг.

Проблема управления качеством крайне важна, и мы согласны с мнением И.А. Зимней, которая считает, что «управление качеством на современном этапе является общей проблемой для всех видов профессионального образования, но в то же время ее проявление зависит от специфики направлений и специальностей, по которым ведется подготовка специалистов» [3, с. 32].

Так, Панасюк В.П. под управлением качеством образования понимает целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров ее функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам [4, с. 119].

Мы согласны с мнением Панасюка В.П. и считаем, что под управлением качеством следует понимать комплексное, целенаправленное влияние как на процесс профессиональной подготовки студентов, так и на совокупность связанных с ним управленческих и вспомогательных процессов с целью формирования высококвалифицированного, мобильного специалиста, востребованного на рынке труда.

Управление качеством профессиональной подготовки требует осознанного планирования деятельности, четкой организации данного процесса, структурного руководства, системно осуществляемого контроля результатов, их анализа и своевременно проводимой коррекции.

В основу управления качеством заложено вовлечение всех участников профессиональной подготовки в планомерно организованную деятельность, которая требует первоначального анализа уровня качества профессиональной подготовки в колледже, сформированности ясного представления о понятии «качество профессиональной подготовки», планирования целей, задач и прогнозируемых результатов, определения направлений работы педагогического коллектива, способствующих росту показателя качества профессиональной подготовки студентов, отражающихся в различных достижениях обучающихся.

Исследование данной проблемы и анализ точек зрения разных авторов позволили нам рассмотреть множественность трактовок применительно к управлению качеством при организации педагогического сопровождения.

В разработку теоретических основ обеспечения качества профессиональной подготовки обучающихся колледжа значительный вклад внесли В.А. Беликов, А.К. Дусавицкий, Н.Ф. Лопатина и др.

Проблемы контроля качества профессиональной подготовки обучающихся разрабатываются в исследованиях С.Ю. Адливанкина, Ю.А. Конаржевского, В.Л. Синебрюховой и др., наряду с этим активно разрабатываются идеи управления качеством в образовательных учреждениях: в общеобразовательной школе (исследования В.П. Панасюка, М.М. Поташника и др.), в учреждениях среднего профессионального образования (труды А.К. Марковой, В.С. Суворова и др.), в высших учебных заведениях (работы Е.П. Белозерцева, Э.М. Короткова, Н.Я. Сайгушева и др.).

Проведенный анализ исследований показывает, что управление качеством является важнейшим аспектом деятельности учебных заведений любого уровня.

Существенное значение имеют работы ведущих педагогов, изучающих и анализирующих возможности педагогического сопровождения, в процессе целенаправленно осуществляемой деятельности по повышению качества профессиональной подготовки студентов (Е.А. Александровой, О.А. Трофимовой, А.П. Тряпицыной и др.).

С целью повышения качества профессиональной подготовки ведется постоянный поиск форм организации учебной деятельности обучающихся, методов, приемов и средств обучения, активизируется индивидуальная работа со студентами посредством сопровождения. Если организацию деятельности рассматривать как сопровождение, то педагогический коллектив – это служба сопровождения студентов в ходе профессиональной подготовки. Так, М.А. Жданова сопровождение рассматривает как метод, который обеспечивает создание необходимых условий для самостоятельного принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5, с. 322].

Е.И. Казакова рассматривает сопровождение как помощь субъекту развития при формировании его ориентационного поля развития, при этом ответственность за все действия в этом поле несет сам субъект [6, с. 68].

Опираясь на данные определения, мы пришли к выводу, что понятие «сопровождение» следует рассматривать как совместную деятельность двух субъектов (педагога и студента), один из которых в процессе взаимодействия оказывает другому помощь в необходимом объеме для его развития. Важным условием является то, что взаимодействие должно быть субъект-субъектным, то

есть студент должен быть вовлечен не только в процесс взаимодействия, но и в процесс собственного развития. Поэтому важным в ходе сопровождения является то, что необходимо обеспечить такие условия, которые благоприятно сопутствовали бы переходу сопровождаемого от потребности в помощи, получаемой извне, к оказанию самопомощи.

В педагогической науке сопровождение рассматривается многогранно, но авторы сходятся во мнении, что, несмотря на взаимодействие субъектов сопровождения, сопровождаемый самостоятелен в принятии решений, а сопровождающий только направляет его, создает условия, оказывает необходимую помощь.

В связи с вышесказанным считаем, что сопровождение позволяет создавать такие условия, которые способствуют осуществлению перехода сопровождаемого от объекта, нуждающегося в постоянной помощи извне, в субъекта, самостоятельно принимающего ответственные решения, самостоятельно разрешающего возникающие трудности, ищущего пути выхода из различных ситуаций. Данные умения являются крайне важными для специалиста при решении всевозможных задач в профессиональной сфере. Данный переход требует от преподавателей создания необходимых, оптимально комфортных для деятельности студента условий и оказания дозированной помощи. Под дозированной следует понимать помощь в объеме, необходимом для самостоятельного преодоления студентом возникших трудностей.

Под педагогическим сопровождением студентов профессионально-технического колледжа мы понимаем процесс взаимодействия педагога и студента, ориентированный на обеспечение условий для поэтапного повышения качества профессиональной подготовки, самостоятельного разрешения студентом возможных затруднений, влияющих на качество данной подготовки, и оказание педагогом дозированного содействия в этом [7, с. 2].

Управление качеством становится возможным, если осуществляется:

1. Диагностика проблемных зон, влияющих на уровень качества, – выявление проблемного поля с дальнейшим определением целей, задач, условий, процессов, результатов.

2. Планирование – определение направления деятельности педагогического коллектива и студенческого сообщества, моделирование процессов, способствующих повышению качества профессиональной подготовки.

3. Организация целенаправленной работы педагогов и студентов, понимание важности организации и проведения профессиональной подготовки, мотивирование участников, осознание ими потребности в повышении качества.

4. Обеспечение качества – создание благоприятных условий для продвижения студента к конкретным результатам при получении высококачественных образовательных услуг в процессе профессиональной подготовки.

5. Контроль качества – оценка и самооценка условий, процессов и результатов профессиональной подготовки заинтересованными сторонами посредством использования определенных критериев и показателей.

6. Системное совершенствование – прогноз показателей, их сравнение с реальными результатами, достигнутыми студентами в процессе профессиональной подготовки, анализ динамики и коррекция деятельности.

Управление качеством профессиональной подготовки требует от педагогического коллектива четкого определения основных потребителей образовательных услуг и тех требований, которые предъявляются к качеству образования. К потребителям услуг относятся студенты, родители, социальные партнеры. Каждый из потребителей предъявляет свои требования к качеству подготовки, которые можно определить в ходе опроса или анкетирования. Полученные результаты необходимо проанализировать, выявить пересекающиеся векторы потребностей и индивидуальность запросов каждого потребителя.

Проведенное анкетирование в КГКП «Костанайский политехнический высший колледж» показало, что пересекающимися векторами потребностей являются:

– качественная профессиональная подготовка студентов к трудовой деятельности – 98,9% от числа опрошенных;

– сформированность у студентов самостоятельности как в выдвижении целей, постановке задач, так и в принятии решений, ответственности за данные решения – 78,2% от числа опрошенных;

– системное развитие и саморазвитие студентов как будущих специалистов – 67,8% от числа опрошенных.

В опросе приняли участие 1315 человек, из них 898 студентов, 21 представитель социальных партнеров, 396 родителей.

На сегодняшний день у каждого педагогического коллектива появилась возможность разрабатывать рабочие учебные планы совместно с потенциальными работодателями, согласовывать с ними образовательные программы, что способствует удовлетворению потребностей работодателей в качественно подготовленном специалисте. При этом не стоит забывать о ресурсных возможностях колледжа, потребность в которых следует проанализировать на весь курс обучения студентов – от приема до выпуска из учебного заведения.

Для достижения прогнозируемого уровня качества профессиональной подготовки студентов педагогам следует соотнести требования Федеральных государственных общеобязательных стандартов, профессиональных стандартов и других нормативно-правовых актов при выстраивании планомерной деятельности.

Одним их существенных аспектов является разработка показателей эффективности, определение направлений осуществляемой деятельности и процедур измерений степени достижения результатов.

Работу в данном направлении, по нашему мнению, следует начинать с анализа имеющихся исходных данных, далее необходимо:

– разработать цель, выдвинуть задачи, определить миссию и философию в соответствии с ожиданиями потребителей образовательных услуг, предъявляемыми к учебному учреждению требованиями и учетом всех возможностей. Главное условие здесь – достижимость каждого аспекта.

– спрогнозировать результат и определить направления деятельности для его достижения;

– разработать программу осуществления деятельности, определить основные показатели при ее реализации и критерии оценки результатов;

– создать благоприятные условия для реализации разработанной программы;

– вести мониторинг достижений осуществляемой деятельности в соответствии с критериями оценки результатов;

– осуществлять системный анализ, выявить проблемных зон, снижающих результативность деятельности;

– проводить корректировку деятельности с целью приближения к планируемому результату.

Однако необходимо учитывать, что на повышение качества профессиональной подготовки может оказывать влияние степень удовлетворения запросов студента в отношении таких критериев, как степень сложности, темп, объем получаемых знаний, умений и навыков, их новизна и актуальность. Не менее важным критерием здесь выступает учет педагогом возрастных особенностей в плане готовности студентов к профессиональному становлению [8, с. 56].

Опираясь на точку зрения В.А. Сластенина, касающуюся того, что педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [9, с. 191], мы считаем, что основой управления качеством является переход от контроля за деятельностью участников педагогического сопровождения к контролю достигаемых результатов. Следует стимулировать студентов к большей самостоятельности, формируя осознанную потребность в профессиональном развитии, мотивируя их к саморазвитию и самосовершенствованию.

На наш взгляд, важным аспектом управления качеством при достижении поставленного результата является разработка системы оценки качества. Для оценки качества профессиональной подготовки студентов технического колледжа, по нашему мнению, необходимо отслеживать следующие критерии:

– мотивированность педагогов и студентов к достижениям в профессиональной сфере (например, участие в профессиональных конкурсах);

– положительные изменения характера деятельности (проявление студентами самостоятельности, активности, креативности) [10, с. 86];

– динамику показателей обученности (качество, успеваемость) студентов в разрезе предметов/модулей;

– сформированность профессиональных компетенций, позволяющих студентам активно включаться в трудовую деятельность при выполнении практико-ориентированной деятельности в колледже, прохождении практики на производстве, а самое главное – при трудоустройстве после выпуска из учебного учреждения.

В соответствии с этим мы принимаем к реализации следующие уровни профессиональной подготовки студентов:

– теоретическая грамотность;
– практическая умелость;
– технологическая подготовленность;
– рефлексивная позиция [11, с. 54].

В заключение следует отметить, что в статье описаны основные этапы деятельности педагогического коллектива, способствующие повышению качества профессиональной подготовки студентов, уточнены такие понятия, как «управление качеством» и «педагогическое сопровождение», раскрыты пересекающиеся векторы потребностей и индивидуальность запросов каждого потребителя образовательных услуг.

Следует отметить, что проблема управления качеством профессиональной подготовки студентов организаций технического и профессионального, послесреднего образования остается крайне актуальной на сегодняшний день, так как стремление учебных заведений к обеспечению высококачественной подготовки будущих специалистов требует изменения подходов не только к организации учебной деятельности, но и к четкому планированию всех процессов, направленно способствующих формированию высококвалифицированных специалистов для рынка труда посредством повышения качества их профессиональной подготовки в стенах колледжа.

Библиографический список

1. Королева С.В. Управление качеством в образовании: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2018.
2. Федоров В.А. Принципы управления качеством. Екатеринбург, 2019. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/18448/1/uredu_2000_011.pdf#:~:text=Качество%20подготовки%20специалистов%20определяется%20качеством,происходит%20становление%20обучающегося%20как%20специалиста
3. Зимняя И.А. Культура, образованность, профессионализм специалиста. Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
4. Панасюк В.П. *Системное управление качеством образования в школе*: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
5. Жданова М.А., Казакова Е.А., Шипицына Л.М. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка*. Москва: ВЛАДОС, 2003.
6. Казакова Е.И. *Педагогическое сопровождение: опыт международного сотрудничества*. Санкт-Петербург, 2005.
7. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Щербакова И.А. Педагогическое сопровождение как средство эффективной подготовки студентов. Интернет-журнал «Мир науки». 2018; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/106PDMN618.pdf
8. Щербакова И.А. Влияние гуманизации педагогического процесса на повышение качества обучения. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXV международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2013.
9. Сластенин В.А., Каширин В.П. *Психология и педагогика*: в 2 ч. Москва: ЮРАЙТ, 2018; Ч. 2.
10. Найн А.Я., Уметбаев З.М. *Педагогический эксперимент: методика и его организация*: учебное пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2002.
11. Борзов Е.В. и др. Управление качеством образования на основе мониторинговых исследований. Образование и наука. 2016; № 6: 42 – 61.

References

1. Koroleva S.V. *Upravlenie kachestvom v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg, 2018.
2. Fedorov V.A. *Principy upravleniya kachestvom*. Ekaterinburg, 2019. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/18448/1/uredu_2000_011.pdf#:~:text=Kachestvo%20podgotovki%20specialistov%20opredelyaetsya%20kachestvom,proishodit%20stanovlenie%20obuchayuschegosya%20kak%20specialista
3. Zimnyaya I.A. *Kul'tura, obrazovannost', professionalizm specialista. Problemy kachestva, ego normirovaniya i standartov v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1998.
4. Panasyuk V.P. *Sistemnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole*: monografiya. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2000.
5. Zhdanova M.A., Kazakova E.A., Shipicyna L.M. *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka*. Moskva: VLADOS, 2003.
6. Kazakova E.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie: opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg, 2005.
7. Sajgushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Scherbakova I.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak sredstvo `effektivnoj podgotovki studentov. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2018; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/106PDMN618.pdf
8. Scherbakova I.A. Vliyanie gumanizacii pedagogicheskogo processa na povyshenie kachestva obucheniya. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sbornik statej po materialam XXV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2013.
9. Slastenin V.A., Kashirin V.P. *Psihologiya i pedagogika*: v 2 ch. Moskva: YuRAJT, 2018; Ch. 2.
10. Najn A.Ya., Umetbaev Z.M. *Pedagogicheskij `eksperiment: metodika i ego organizaciya*: uchebnoe posobie. Magnitogorsk: MaGU, 2002.
11. Borzov E.V. i dr. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove monitoringovyh issledovanij. *Obrazovanie i nauka*. 2016; № 6: 42 – 61.

Статья поступила в редакцию 01.12.21

УДК 377.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-79-81

Gallyamova K.V., *Director, Center for Advanced Professional Training (Ufa, Russia), E-mail: Galyamova-k@mail.ru*
Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

FORMATION OF SOCIAL MATURITY IN COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article highlights the formation process of a socially mature personality during college studies. The authors reveal the concept of social maturity and describe its structure. The social maturity of college students is the willingness and ability to carry out professional activities and be responsible for its implementation to themselves and society. Modern youth is given a leading role in solving global problems. The ability to adequately respond to these challenges largely depends on the social maturity of the subjects of social development, that is, their willingness to carry out socially useful activities, to build individual trajectories of social interaction to transform themselves and the environment in order to eventually achieve personal and socially significant goals. Special attention is paid in the article to levels of social maturity of the individual.

Key words: **social maturity, structure of social maturity of personality, levels of social maturity of personality.**

К.В. Галлямова, *директор Центра опережающей профессиональной подготовки, г. Уфа, E-mail: Galyamova-k@mail.ru*
Л.Б. Абдуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_ lb321@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам формирования социально зрелой личности в период обучения в колледже. Авторы раскрывают понятие социальной зрелости, описывает ее структуру. Социальная зрелость студентов колледжа – это готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность и быть ответственным за её выполнение перед собой и обществом. Современной молодёжи отводится ведущая роль в решении глобальных проблем. Возможность адекватно отвечать на обозначенные вызовы в значительной степени зависит от социальной зрелости субъектов общественного развития, то есть их готовности осуществлять общественно полезную деятельность, выстраивать индивидуальные траектории социального взаимодействия по преобразованию себя и окружающей среды, чтобы в итоге достичь личностных и общественно значимых целей. Особое внимание в статье обращается на уровни социальной зрелости личности.

Ключевые слова: **социальная зрелость, структура социальной зрелости личности, уровни социальной зрелости личности.**

Система российского образования должна модернизироваться в связи с интенсивными изменениями в нашей стране, касающимися социально- экономических отношений, рыночных процессов, развития культурной среды, участия России в общемировом образовательном пространстве. Перед системой образования стоит важная проблема поиска новых путей профессиональной подготовки студентов, а также их социализации. Образование перед выпускниками ставит высокие требования. Так, выпускники колледжей сегодня должны отвечать таким требованиям, как высокая мобильность, новое профессиональное мышление, высокий уровень социальной зрелости личности.

Для поиска и создания условий обучения и воспитания колледжи апробируют новые формы и методы работы со студентами, которые будут способствовать более качественному получению образования. Но если у студентов не будет развитой социальной зрелости, не все формы и методы могут быть эффективными. На основе интересов, увлеченности профессионально важные качества специалистов формируются именно в организациях профессионального образования. Согласно мнению В.Г. Лисовицкого и А.Б. Дмитриева, студент захочет и будет учиться сам только тогда, когда это занятие будет ему интересно и привлекательно.

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить педагогическую концепцию формирования социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеучебной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние изучения заявленной проблемы в теории и практике среднего профессионального образования и определить предпосылки педагогической концепции для её решения.

2. Определить сущность, уровни и функции социальной зрелости обучающихся колледжа.

Научная новизна заключается в том, что разработана и экспериментально проверена педагогическая концепция формирования социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеурочной деятельности. Концепция представлена совокупностью научных положений, раскрывающих суть, содержание, особенности протекания процесса.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в статье раскрыты концептуальный и методический аспекты анализа и разработки проблемы формирования социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеурочной деятельности, что обогащает теорию развития социально зрелой личности в системе среднего профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в процессе верификации педагогической концепции были получены положительные результаты в образовательном процессе колледжа в ходе реализации программы; апробирован диагностический пакет материалов, позволяющий проверять и оценивать результативность разработанной педагогической концепции.

Поиск путей совершенствования современной модели образования стимулирует инновационные процессы в теории и практике, способствует созданию новых направлений педагогической мысли. Одним из них является деятельностный подход, который в последние годы стал особенно популярным. К настоящему времени концептуальные основы деятельностного подхода разработаны довольно отчетливо, его главное назначение – усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы «знаниевой» педагогики. Ввиду интенсивно развивающегося на сегодняшний день информационного общества вышеперечисленные задачи приобретают глобальный характер. Студентам день ото дня показывают, как жить в многокультурной среде. В научной литературе описано много подходов к понятию «социальная зрелость». Это обусловлено тем, что данное явление сложно и многогранно, а также недостаточно изучено.

В психологии понятие «социальная зрелость» нашло свое отражение в социальных установках и ценностных отношениях, в разработках проблем руководства и лидерства, решении социальных конфликтов, в теоретических представлениях о личностной зрелости, в становлении человека как субъекта познания, взаимоотношений «Я – общество» и др. В педагогике социальная зрелость рассматривается преимущественно в контексте социализации, воспитательных систем.

Как отмечает Громова И.А. «социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качестве личности. Социализация осуществляется под воздействием целенаправленных процессов (обучение, воспитание) в учебно-воспитательных учреждениях и под влиянием стихийных факторов (семья, улица, СМИ и др.)» [1, с. 69].

Анализ научных источников позволил выявить сущность понятия «социальная зрелость»: это комплексная характеристика личности студента колледжа, указывающая на успешное освоение и принятие им существующих в данном обществе нравственных, гражданских, коммуникативных, трудовых отношений, а также самостоятельное, ответственное определение своей социальной позиции, посредством которой творческий потенциал вступающего в жизнь человека реализовался бы в полной мере (по А.В. Позднякову) [2].

А.В. Поздняков в своем научном труде представил совокупность основных компонентов социальной зрелости: «Основными компонентами являются:

- нравственный компонент: ответственное следование нравственным нормам и ценностям общества (наличие знаний основных нравственных норм и ценностей общества, познавательная активность, жизненные принципы студента, адекватная оценка собственных действий и поступков);
- гражданский компонент: гражданско-правовая ответственность личности студента колледжа (наличие знаний, необходимых для полноценного участия в демократических процессах общества, рефлексия собственных поступков, уверенность в своих силах и возможностях);
- коммуникативный компонент: инициативность, предпочтение в важном деле и в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные, ответственные решения, настойчивость в деятельности, которая привлекает студента (наличие знаний, способов и средств общения, природы конфликта; умение вступать во взаимодействие, определенный уровень организаторских способностей, развитые эмпатические способности; умение находить общие точки соприкосновения в процессе общения; потребность в общении);
– трудовой компонент: ответственная деятельность по достижению социально значимого результата, настойчивость и инициативность в процессе трудовой деятельности (готовность к профессиональному самоопределению, знание своих возможностей в освоении тех или иных видов профессиональной деятельности, умения и навыки саморегуляции; знание требований, которые предъявляет та или иная профессия, трудолюбие; уверенность в выборе профессии; умение доводить начатое до конца, организовать работу)» [там же].

А.В. Мудрик выделяет несколько стадий социализации и подчёркивает: «Оптимальная социализация может протекать при самоутверждении взрослеющей личности, что предполагает достижение субъективной удовлетворенности от результата или процесса самореализации (реализации человеком активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и/или взаимоотношений)» [3].

Анализ научной литературы обусловил проблему исследования, в связи с этим было проведено исследование на базе колледжа Стерлитамакского филиала БашГУ. Для определения уровня сформированности социальной зрелости личности была использована методика «Выявление уровня социальной зрелости выпускников», разработанная Т.Н. Кожевниковой, Т.А. Сундуковой, Н.А. Стумбрис [4]. В ходе исследования были получены следующие результаты, которые отражены на рис. 1.

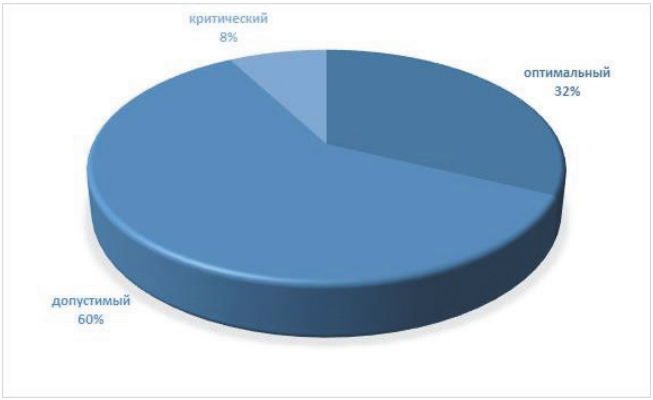


Рис. 1. Среднее значение уровней сформированности социальной зрелости студентов колледжа

Оптимальный уровень социальной зрелости обучающихся наблюдается у 32% (8 чел.) опрошенных и предполагает сформированный непротиворечивый тип ценностных ориентаций в сфере образования и в профессиональной деятельности. Данная группа респондентов ориентирована на получение основательной образовательной подготовки, на развитие своих интеллектуальных способностей и реализацию творческого потенциала. Представления этих студентов относительно своих жизненных перспектив реалистичны, принимаемые решения, как правило, самостоятельны, а профессиональный выбор конкретен. Кроме того, для данной группы учащихся характерно наличие устойчивого интереса к процессам и явлениям, происходящим в различных сферах общества. Выпускники с оптимальным уровнем социальной зрелости наиболее подготовлены к самостоятельной «взрослой жизни».

В мотивации учения студентов, обладающих допустимым уровнем социальной зрелости (60% – 15 чел.), доминируют мотивы престижа и благополучия, что взаимосвязано со структурой их ценностных ориентаций в образовательной и профессиональной сферах. Для данной группы характерна неопределенность

Таблица 1

Программа по формированию социальной зрелости у студентов колледжа

Курс, семестр	Мероприятия по формированию социальной зрелости
2 курс	Проведение начальной диагностики. Создание мотивационных установок. Разработка и проведение классных часов: «Мораль и право», «Труд и успех». Начало тренинговой деятельности, направленной на развитие коммуникативной сферы обучающихся. Создание эффективной модели самоуправления в группе и обеспечение ее гармоничного взаимодействия в рамках самоуправления в колледже. Проведение с родителями и студентами серии встреч в форме вечеров вопросов и ответов, круглых столов, собраний» и т.д. Промежуточная диагностика.
3 курс (1 семестр)	Развитие вариативной части плана по воспитательной работе, включение дополнительного образования студентов. Введение курса классных часов « Введение в общество». Начало работы клуба «Я – дипломат». Проведение с родителями и студентами серии встреч в форме «вечеров вопросов и ответов, « круглых столов», собраний и т.д. Промежуточная диагностика.
3 курс (2 семестр)	Продолжение работы курса классных часов и клуба. Проведение социально-психологических тренингов со студентами. Проведение с родителями и студентами серии встреч в форме вечеров вопросов и ответов, круглых столов и т.д. Итоговая диагностика.

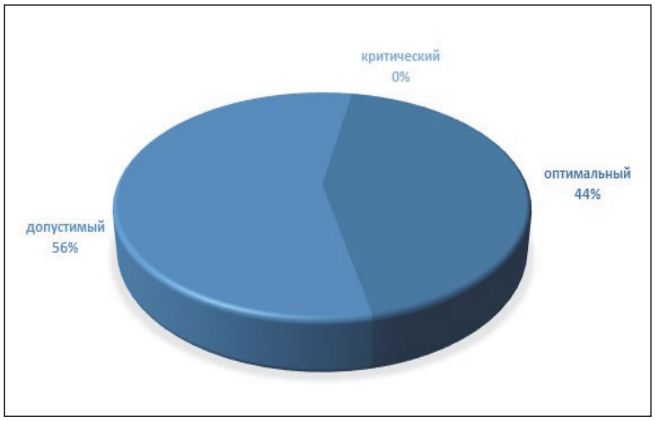


Рис. 2. Среднее значение уровней сформированности социальной зрелости студентов колледжа по результатам промежуточной диагностики

или противоречивость жизненного выбора, вследствие чего они подвержены ситуативному влиянию. Любое изменение социальных условий влечет за собой корректирование их ориентации и жизненных планов. Учащиеся данной группы полагают, что не в полной мере готовы к самостоятельной «взрослой» жизни, поэтому успех в жизни они связывают не только со своими способностями и личной инициативой, но и с внешними, не зависящими от них обстоятельствами.

Для обучающихся, имеющих критический уровень социальной зрелости (8% – 2 чел.), характерно выраженное отсутствие интереса к учебе. В их системе мотивации учения доминируют мотивы обязанности и избегания неприятностей. В структуре ценностных ориентаций этих студентов преобладают внеобразовательные и внепрофессиональные ценности, что свидетельствует о направленности их интересов на другие сферы жизнедеятельности. Кроме того, в большинстве своем они не проявляют заинтересованности к событиям, происходящим в общественной жизни страны. Анализ результатов исследования студентов колледжа позволил выявить направления работы, способствующие развитию социальной зрелости личности. Программа работы с экспериментальной группой рассчитана на два курса обучения (сентябрь 2020 г. – май 2021 г.) и включает в себя элементы, представленные в табл. 1 (некоторые части).

Результаты промежуточной диагностики представлены на рис. 2.

Исходя из данных рис. 2, видно, что на этапе работы по формированию социальной зрелости у студентов колледжа студенты, ранее имевшие критический уровень социальной зрелости, перешли в группу студентов с допустимым уровнем, часть студентов, имевших ранее допустимый уровень, повысили его до оптимального.

Проанализировав результаты промежуточной диагностики, можно сделать вывод, что образовательным учреждениям стоит включать в учебно-воспитательный процесс мероприятия, направленные на повышение уровня социальной зрелости обучающихся, что, в свою очередь, способствует формированию их активной жизненной позиции во всех сферах жизнедеятельности.

Развитие социальной зрелости студентов в образовательном процессе колледжа будет эффективным при создании социокультурной среды посредством интегрирования реализованных принципов социального взаимодействия для интериоризации опыта студентов. Ситуации мотивированности на значимую социальную деятельность, создаваемые в учебном и воспитательном пространстве педагогами, находят естественно воплощение в системе ученического самоуправления. Оптимизировать внеучебную составляющую воспитательной работы помогают мероприятия и акции, проводимые национальными и культурными центрами, общественными объединениями, музеями, обеспечивая социально ценный опыт деятельности студентов.

Учебные предметы, дополнительно включенные в учебный план, спортивные и творческие секции, факультативные курсы и курсы по выбору, предметные кружки и клубы по интересам создают в образовательном пространстве колледжа необходимую среду, способствующую социальному взрослению студентов.

Взаимодействие образовательного учреждения с субъектами внешней среды регулируется внутренними и внешними параметрами. Колледжи выстраивают свое взаимодействие с потребителями своих услуг, согласовывают потребности в образовании с возможностями учреждения.

В ходе исследования мы изучили проблему формирования социальной зрелости обучающихся колледжа, проведя анализ исследований учёных. Это показало, что самостоятельное предметное изучение социальной зрелости обучающихся в теории профессионального образования, по сравнению с исследованием её в социологии и психологии, до сих пор является новым, малоразработанным направлением. Этот факт позволил установить научные предпосылки для разработки педагогической концепции, которая может использоваться в продвижении рассматриваемой проблемы к её позитивному решению.

В ходе решения поставленных задач был систематизирован и теоретически обоснован комплекс взаимодополняющих понятий: «социальная зрелость обучающегося колледжа», «формирование социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеурочной деятельности». Содержание понятий детерминировано используемыми методологическими подходами. Определена концептуальная идея: построение непротиворечивой целостной теории раскрывает и объясняет основы формирования социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеурочной деятельности как конструктивного и управляемого процесса в условиях образовательной среды и задаёт ценностно-целевые ориентиры и способы педагогического обеспечения данного процесса путём реализации поэтапного перехода обучающихся от самообучения к самоопределению, самоорганизации и самореализации.

Библиографический список

1. Громова И.А. и др. *Человек и общество. Социальные проблемы молодёжи*. Санкт-Петербург, 1999.
2. Поздняков А.В. *Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Курск: ГОУ ВПО «Курский государственный педагогический университет», 2002.
3. Берстенева С.В. *Социальная зрелость старшеклассников как фактор формирования социально активной личности*. Available at: http:// cyberleninka. ru/ article/n/ sotsialnaya- zrelost- starsheklassnikov- kak- faktor formirovaniya-sotsialno-aktivnoy-lichnosti
4. Кожевникова Т.Н., Сундукова Т.А., Стумбрис Н.А. *Методика «Выявление уровня социальной зрелости выпускников»*. Available at: https://yadi.sk/i/p7VxlmPKdu8aj

References

1. Gromova I.A. i dr. *Chelovek i obschestvo. Social'nye problemy molodezhi*. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Pozdnyakov A.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj zrelosti starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk: GOU VPO «Kurskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2002.
3. Bersteneva S.V. *Social'naya zrelost' starsheklassnikov kak faktor formirovaniya social'no aktivnoj lichnosti*. Available at: http:// cyberleninka. ru/ article/n/ sotsialnaya- zrelost- starsheklassnikov- kak- faktor formirovaniya-sotsialno-aktivnoy-lichnosti
4. Kozhevnikova T.N., Sundukova T.A., Stumbris N.A. *Metodika «Vyyavlenie urovnya social'noj zrelosti vypusknikov»*. Available at: https://yadi.sk/i/p7VxlmPKdu8aj

Статья поступила в редакцию 16.12.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-81-83

***Antonov A.Yu.**, postgraduate, Asia e University (Subang Jaya, Malaysia); teacher, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: sanya.a23@mail.ru*

SOME ASPECTS OF THE USE OF CONCEPT MAPS IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE PURPOSE OF INCREASING THE EFFICIENCY OF KNOWLEDGE ASSEMBLY BY STUDENTS. The article reveals a problem of analysis and understanding of concept maps, which allows to increase the effectiveness of knowledge assembly by students within the framework of educational process. The idea of the potential a step-by-step model of creating concept-maps (mind maps) has in the increasing the reading speed and understanding educational texts is substantiated. The article focuses on experience of using concept maps in teaching. Achievements in the field of the educational process are emphasized. The structure of concept maps, which basically consists of hierarchically and horizontally built visual links between the concepts, is considered. The article focuses on the fact of students having an opportunity to acquire knowledge more productively with the use of concept maps in the educational process.

Key words: **concept maps, mind maps, semantic field, three-stage model of educational texts processing.**

***А.Ю. Антонов**, аспирант, университет Asia e University, г. Субанг-Джая, Малайзия; преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: sanya.a23@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТ-КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫМИ

В статье раскрывается проблема анализа и понимания концепт-карт, позволяющих в рамках образовательного процесса повысить результативность усвоения знаний обучаемыми. Обосновывается мысль о потенциале пошаговой модели создания концепт-карт (карт памяти) в увеличении скорости чтения и понимания учебного текста. В статье рассматривается опыт использования концепт-карт в обучении. Подчеркивается наличие достижений в области исследований учебного процесса. Рассматривается структура карт памяти, в своей основе имеющей создание визуальных связей между понятиями, выстроенными иерархически, а также образующими горизонтальные связи в рамках одного семантического поля. Представленный материал позволяет сделать вывод о возможности более продуктивного приобретения знаний обучаемыми посредствам применения концепт-карт в образовательном процессе.

Ключевые слова: **концепт-карты, карты памяти, семантическое поле, трехстадийная модель обработки учебных текстов.**

Последние достижения в области педагогики открывают новые пути для исследователей и работников в сфере образования. В нашем случае речь пойдет о концепт-картах, или картах памяти – методических заметках, созданных британским психологом и экспертом в области английского языка Тони Бьюзеном. Принцип концепт-карт он основывал на результатах исследования человеческого мозга, к которому обращаются и современные ученые [1]. Исследование показало, что хранение информации человеком представляет собой структуру, обрабатывающую поступающие данные нелинейным образом, исследование также подтвердило гипотезу о том, что мозг хранит информацию в виде картинки, а не в форме письма, или гипертекста. Актуальность данной проблемы обусловлена расширением возможностей исследователя в разработке новых образовательных технологий, проверке научных гипотез, оптимизации времени, затрачиваемого на выполнение учебных задач. Цель исследования – раскрыть потенциал построения концепт-карт, позволяющих в рамках образовательного процесса повысить результативность усвоения знаний обучаемыми. Задачи исследования: обосновывать мысль о потенциале пошаговой модели создания концепт-карт (карт памяти) в увеличении скорости чтения и понимания учебного текста, рассмотреть опыт использования концепт-карт в обучении. Практическая значимость работы заключается в возможности более продуктивного приобретения знаний обучаемыми посредством применения концепт-карт в образовательном процессе. Такая техника также хорошо подходит для ведения записей, организации мозгового штурма и обработке пройденного материала учебных тем. Элементы концепт-карты, выраженной в форме схемы, как правило, интуитивно организованы в соответствии с важностью представленных в ней понятий и классифицированы по группам с целью представления семантических связей между лексическими единицами.

Согласно Бьюзену, концепт-карта – это технология визуализации данных, дающая универсальный ключ к раскрытию потенциала мозга [2]. Ученый подчеркивает, что карта памяти является одним из наиболее продуктивных методов ведения заметок благодаря её интуитивности и простоте в оформлении. Согласны с этим выводом и исследователи из Индонезии [3], положительно отзываясь о результатах применения концепт-карт в организации запоминания учебных текстов. Связывание ключевых слов между собой по своей сути является связыванием нескольких идей, что позволяет, с одной стороны, получить основную мысль, с другой стороны – удержать периферические знания в поле видимости. Также обучаемые получают возможность возвращаться к пройденному материалу, не тратя время на изучение нескольких страниц учебника. Как следствие, продуктивность студентов неуклонно возрастает. Графически концепт-карты могут различаться по цветовым гаммам, они могут быть дополнены изображениями с целью подчеркивания важных деталей и идей. Это, в свою очередь, развивает в обучаемых творческое начало, а эффективная форма хранения данных в виде наглядного представления семантического поля способствует развитию памяти.

Научное исследование, проведенное Фаррандом, Хуссейном и Хеннеси [4], показало, что представление учебного материала в виде концепт-карт оказывает положительное влияние на усвоение информации студентами по сравнению с традиционными формами текстовых упражнений. Однако стоит отметить, что устойчивый результат сохранился не у всех групп, принимаемых участие в эксперименте, это было обусловлено снижением мотивации к продолжению использований карт памяти из-за недостаточно сформированных навыков по их созданию. Исследователи сделали вывод о необходимости поиска дополнительных средств стимулирования обучаемых к творческой деятельности, отметив при этом в целом положительный результат эксперимента. Группа американских ученых обнаружила, что студентам проще учиться, когда они сосредотачиваются на основном содержании учебника, меньше внимания уделяя нерелевантным материалам параграфов [5]. Концепт-карта часто создается вокруг одного понятия, концепта, помещенного в центр, к которому добавляются связанные идеи, слова и понятия. Карты памяти находят свое применение во время проведения уроков, а также при организации мозгового штурма и просто являются удобным инструментом ведения заметок. Объединяющим фактором для всех случаев, приведенных выше, является структура представления информации: идеи помещаются на семантическое поле радиально вокруг ключевого концепта, при этом может отсутствовать четкая иерархия. Одним из способов ускорить процесс построения карт памяти выступает кластеризация: вместо составления линейного списка идей одного уровня лучше сконцентрироваться на одном периферийном концепте, дописав к нему еще несколько идей, и потом переходить к формированию следующего кластера. Визуальная основа концепт-карт позволяет маркировать слова и идеи с помощью цветов и символов, объединяя их, что отличает их от классических карт памяти (ученые, занимающиеся исследованием этой технологии, как правило, используют два понятия как тождественные).

Концепт-карты (точнее, аналогичные им концепции) имеют богатую историю: так, например, Порфирий Тиросский, римский мыслитель 3-го века нашей эры, графически визуализировал категории Аристотеля [6]. Семантическая сеть была разработана в конце 1950-х годов, затем, в начале 1960-х впервые эту идею реализовали в виде карты памяти ученые Коллинз и Куиллиан [7]. Британский психолог Тони Бьюзен модернизировал концепт-карты, вдохновляясь книгой по семантике Альфреда Коржибски. Согласно Бьюзену, традиционные схемы заставляют читателей просматривать текст слева направо и сверху вниз, в то время как человек склонен просматривать всю страницу нелинейным образом. Концепт-карты продолжают использоваться в различных формах и для различных целей, в частности, карты памяти используются в обучении иностранным языкам [8], а также в рамках трехстадийной модели обработки учебного материала [9], где вместе с концепт-картами используются лексические способы обработки учебных текстов [10]. Карты памяти могут быть нарисованы как вручную, так и с помощью программного обеспечения, такого как CmapTools. Программное обеспечение для составления концепт-карт эффективно используется для проработки больших объемов информации, сочетая пространственную организацию и динамическое иерархическое структурирование. Таблицы, документы, изображения, ссылки «оживляют» семантическое поле, позволяя более подробно отображать мысли и идеи.

Рассмотрим, как с помощью концепт-карт повысить эффективность усвоения знаний обучающимися, в данном примере речь пойдет об увеличении скорости чтения и понимания учебного текста. Карты памяти способствуют развитию техники чтения студентов, в результате чего обучающиеся единовременно воспринимают несколько слов, сгруппированных вместе. Рассмотрим две пошаговые инструкции к созданию концепт-карт, предложенные индонезийским исследователем Ас'Ари, отличающиеся своей универсальностью [11].

Шаг 1) возьмите лист бумаги формата А4.

Шаг 2) расположите его горизонтально (альбомная ориентация).

Шаг 3) в центре листа напишите основную идею (слово).

Шаг 4) от ключевой идеи отложите линию (линии), на другом конце которой (которых) будет располагаться ключевое слово (слова).

Шаг 5) свяжите ключевые слова между собой более тонкими линиями, которые также можете подписать.

Шаг 6) отложите несколько лучей от ключевых слов, оформив семантическое поле с его периферией. Используйте цветные маркеры для большего графического разнообразия.

Данные шаги демонстрируют, что для создания концепт-карты техническая возможность доступа к сети Интернет является желательным, но не обязательным условием.

Перейдем к организации работы с обучаемыми с целью увеличения скорости чтения и понимания учебного текста. Для демонстрации расширенного инструментария карт памяти, создаваемых с помощью специализированного программного обеспечения, нами было выбрано онлайн-приложение CmapTools с возможностью проецировать содержимое рабочего стола на доску:

Шаг 1) выберите учебный текст, поместите его название в центр семантического поля развернутой программы CmapTools.

Шаг 2) предупредите обучаемых, что вы собираетесь предъявить им содержимое концепт-карты на одну–две секунды, после чего выведите изображение на доску. Задача студентов заключается в том, чтобы успеть прочитать заголовок за отведенное время.

Шаг 3) попросите студентов записать заголовок, который они прочитали, проверьте ответы на точность. При необходимости повторите второй шаг, добившись стопроцентного выполнения задания.

Шаг 4) усложните задачу: теперь необходимо отложить несколько линий от ключевого концепта и выписать словосочетания, расширяющие выбранную тему. Повторно предъявите карту памяти обучающимся на две–три секунды, предварительно проинструктировав концентрироваться не на каждом слове, а на целых словосочетаниях.

Шаг 5) проверьте понимание предложений, попросив студентов по памяти восстановить содержимое семантического поля. Попросите их также спрогнозировать, о чем еще, по их мнению, будет идти речь в учебном тексте.

Шаг 6) создайте следующую концепт-карту по мотивам этого же текста, включите больше элементов, добавьте изображения. Повторите шаги 4, 5.

Шаг 7) подведите итог, оцените работу обучаемых.

Подробно описав историю и потенциал концепт-карт, становится возможным сделать следующие выводы: карты памяти являются гибким средством визуализации учебных текстов, однако является необходимым проведение дальнейших исследований, в рамках которых предполагается формирование контрольной и экспериментальной групп обучаемых. Поставленные цели и задачи исследования выполнены, открывается перспектива для дальнейших исследований: на учебных занятиях для получения достоверного результата необходимо обеспечить составление концепт-карты с целью проверки гипотезы об увеличении скорости восприятия информации студентами. Соответствующая корреляция между использованием карт памяти и оценкой позволит исследователю проанализировать статистические данные, полученные в результате такого эксперимента.

Библиографический список

1. Мадханрадж К., Шерин Б.А., Дивиджа Р., Венкатачалам Дж., Джой Б., Зиле С. и Анил Дж.П. *Индийский журнал общественной медицины.* 2019; № 42 (1): 19 – 23.
2. Бьюзен Б. От международной системы к международному обществу: структурный реализм и теория режима встречаются с английской школой. *Международная организация.* 1993; № 47 (3): 327 – 352.
3. Суджана И.М. Реорганизация обучения чтению в контексте ESP для улучшения навыков академического чтения и продвижения «обучения тому, как учиться». *Международная конференция TEFLIN в UKSW.* 2006.
4. Фарранд П., Хуссейн Ф., Хеннеси Э. Эффективность метода изучения «карты памяти». *Медицинское образование.* 2002; № 36: 426 – 431.
5. Прессли М., Линда Ю., Пегги М., Шон Э. и Джеффри Ф. Некоторые из причин, по которым подготовка к экзаменам так сложна: что можно сделать, чтобы облегчить ее? *Обзор педагогической психологии.* 1997; № 9 (1): 1 – 38.
6. Чейз М. Порфирий о когнитивном процессе. *Древняя философия.* 2010; № 30 (2): 383 – 405.
7. Коллинз А., Квиллиан М. Время извлечения из семантической памяти. *Журнал вербального обучения и вербального поведения.* 1969; № 8 (2): 240 – 247.
8. Антонов А.Ю., Веряев А.А. Использование пакета Cmaptools и концепт-карт в процессе обучения английскому языку. *Преподаватель XXI век.* 2017; № 1: 9 – 19.
9. Антонов А.Ю., Веряев А.А., Костюкова Т.А., Доманский В.А. Трехстадийная модель использования облака тегов и концепт-карт в учебном процессе для работы с англоязычными текстами. *Язык и культура.* 2017; № 49: 122 – 134.
10. Антонов А.Ю. Лексические методы обработки учебных текстов с помощью информационных технологий как фактор повышения эффективности усвоения знаний студентами. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1: 4 – 7.
11. Ас'Ари Использование карт памяти в качестве инструмента преподавания и обучения для поощрения вовлеченности учащихся. *Локен: Журнал английских исследований*. 2016; № 9 (1): 1 – 10.

References

1. Madhanradzh K., Sherin B.A., Dividzha R., Venkatachalam Dzh., Dzhoj B., Zile S. i Anil Dzh.P. *Indijskij zhurnal obschestvennoj mediciny.* 2019; № 42 (1): 19 – 23.
2. B'yuzen B. Ot mezhdunarodnoj sistemy k mezhdunarodnomu obschestvu: strukturnyj realizm i teoriya rezhima vstrechayutsya s anglijskoj shkoloj. *Mezhdunarodnaya organizaciya.* 1993; № 47 (3): 327 – 352.
3. Sudzhana I.M. Reorganizaciya obucheniya chteniyu v kontekste ESP dlya uluchsheniya navykov akademicheskogo chteniya i prodvizheniya «obucheniya tomu, kak uchit'sya». *Mezhdunarodnaya konferenciya TEFLIN v UKSW*. 2006.
4. Farrand P., Hussejn F., Hennesi `E. `Effektivnost' metoda izucheniya «karty pamyati». *Medicinskoe obrazovanie.* 2002; № 36: 426 – 431.
5. Pressli M., Linda Yu., Peggi M., Shon `E. i Dzheffri F. Nekotorye iz prichin, po kotorym podgotovka k `ekzamenam tak slozhna: chto mozhno sdelat', chtoby oblegchit' ee? *Obzor pedagogicheskoj psihologii.* 1997; № 9 (1): 1 – 38.
6. Chejz M. Porfirij o kognitivnom processe. *Drevnyaya filosofiya*. 2010; № 30 (2): 383 – 405.
7. Kollinz A., Kvillian M. Vremya izvlecheniya iz semanticheskoj pamyati. *Zhurnal verbal'nogo obucheniya i verbal'nogo povedeniya*. 1969; № 8 (2): 240 – 247.
8. Antonov A.Yu., Veryaev A.A. Ispol'zovanie paketa Cmaptools i koncept-kart v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Prepodavatel' XXI vek.* 2017; № 1: 9 – 19.
9. Antonov A.Yu., Veryaev A.A., Kostyukova T.A., Domanskij V.A. Trehstadijnaya model' ispol'zovaniya oblaka tegov i koncept-kart v uchebnom processe dlya raboty s angloyazychnymi tekstami. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 49: 122 – 134.
10. Antonov A.Yu. Leksicheskie metody obrabotki uchebnyh tekstov s pomosch'yu informacionnyh tehnologij kak faktor povysheniya `effektivnosti usvoeniya znanij studentami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1: 4 – 7.
11. As'Ari Ispol'zovanie kart pamyati v kachestve instrumenta prepodavaniya i obucheniya dlya pooschreniya vovlechennosti uchaschihsya. *Loken: Zhurnal anglijskih issledovanij*. 2016; № 9 (1): 1 – 10.

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-83-86

***Gavrutenko T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological, Educational, Preschool and Primary Education, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

***Chichkanova I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological, Pedagogical, Preschool and Primary Education, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: artpav-71@mail.ru*

***Maksimova S.E.**, teacher, Department of Psychological, Pedagogical, Preschool and Primary Education, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: sonya.maximova@mail.ru*

STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES. The article describes practice of developing students' professional motivation based on psychological and pedagogical classes, where activities are carried out with the network interaction of the pedagogical university and the school. The authors of the article pay special attention to the implementation of organizational and pedagogical conditions that increase motivation for the teaching profession of high school students: the implementation of career-oriented and system-activity approaches; the use of educational and diagnostic methods; mentoring systems of students and schoolchildren; demonstrations of professional tests. The article examines the key stages of the technology for development of professional motivation of students, describes joint activities of a pedagogical university and school, on the basis of which a pedagogical class is created. The work presents novelty of research work, its practical significance.

Key words: **professional self-determination, professional motivation, psychological and pedagogical class, professional tests, continuous pedagogical education.**

***Т.В. Гаврутенко**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

***И.Н. Чичканова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: artpav-71@mail.ru*

***С.Е. Максимова**, преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: sonya.maximova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА

В статье описывается практика развития профессиональной мотивации обучающихся на базе психолого-педагогических классов, деятельность которых осуществляется при сетевом взаимодействии педагогического университета и школы. Авторы статьи обращают особое внимание на реализацию организационно-педагогических условий, повышающих мотивацию к педагогической профессии старшеклассников: осуществление профориентационного и системно-деятельностного подходов, использование просветительских и диагностических методов, системы наставничества студентов со школьниками, демонстрацию профессиональных проб. В статье рассматриваются ключевые этапы технологии развития профессиональной мотивации обучающихся, представлено описание совместных мероприятий педагогического университета и школы, на базе которой создается педагогический класс. В работе представлена новизна исследовательской работы, ее практическая значимость.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, профессиональная мотивация, психолого-педагогический класс, профессиональные пробы, непрерывное педагогическое образование.**

В условиях развития непрерывного педагогического образования и дефицита педагогических кадров в Алтайском крае особенно актуальным становится решение проблемы профессионального самоопределения, ранней профориентации школьников, их устойчивого интереса к педагогической деятельности.

Вопрос мотивов профессионального выбора имеет ключевое значение в контексте развития профессиональной субъектности [1; 2]. Вместе с тем анализ практики приема абитуриентов в педагогический университет демонстрирует недостаточный уровень мотивации первокурсников на педагогическую профессию.

По результатам анкетирования первокурсников ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» констатируется, что доля студентов, которые имеют устойчивый интерес к профессии, личностную направленность на получение профессии учителя, составила 46%, и лишь 28% респондентов из них считают, что получат престижную профессию. 18% студентов по результатам анкетирования показали низкий уровень мотивации, 15% первокурсников имеют средний уровень мотивации и отмечают, что их выбор оказался случайным в связи с недостаточным количеством баллов ЕГЭ для поступления в другой вуз на иное направление подготовки.

Более 28% студентов первого курса в анкетировании показали, что для них значимы мотивы престижа педагогической профессии в социуме и высокая заработная плата. Следовательно, результаты констатирующего этапа эксперимента указали на преимущественно средний и низкий уровень сформированности профессиональной мотивации обучающихся.

Таким образом, целью исследования стало теоретическое обоснование, создание и экспериментальная проверка совокупности условий, обеспечивающих развитие устойчивой профессиональной мотивации обучающихся в педагогическом классе.

Для достижения цели был решен ряд задач:

– раскрыты теоретические основы и современное состояние проблемы исследования;

– определена сущность, содержание, уровни сформированное интереса к профессии учителя как ведущего качества будущего педагога, его специфика у школьников педагогического класса;

– сконструирована и экспериментальным путем проверена технология развития профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса, включающая просветительские и деятельностные методы.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялось внедрение технологии и выявленных организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса.

В своем исследовании за основу мы взяли идеи педагогического наследия К.Д. Ушинского, который утверждал, что важнейшим компонентом профессиональной направленности является мотивация, раннее самоопределение в профессии, которое существенным образом влияет на устойчивость интереса к осуществлению педагогической деятельности [3].

Опираясь на исследования Н.В. Кузьминой, под профессиональной направленностью мы понимаем «интерес к профессии, желание заниматься ею, которая включает в себя представление о цели, мотивы, побуждающие к деятельности, и эмоциональное к ней отношение» [4, с. 36].

Анализ работ ученых убеждает в том, что профессиональный интерес – это самая сильная мотивация, которая подпитывает желание обучающегося приобретать профессию.

В.А. Сластенин характеризует профессионально-педагогическую направленность личности как «потребность в педагогической деятельности, движущую силу развития педагогических способностей, как одну из предпосылок педагогического мастерства» [5, с. 89].

Разделяя позицию ученого, мы выделяем факторы, влияющие на выбор педагогической профессии: интерес к учебному предмету; желание обучать данному предмету; стремление посвятить себя воспитанию детей; осознание педагогических способностей; желание иметь высшее образование; представление об общественной важности, о престиже педагогической профессии; стремление к материальной обеспеченности.

На основе анализа исследований А.Н. Леонтьева [6], С.Л. Рубинштейна [7], В.Д. Шадрикова [8] мотивация рассматривается нами как система факторов, направленных на внутреннее побуждение к деятельности, проявление активности личности и раскрытие личностных качеств.

Следует отметить, что мотивационную готовность к осознанному выбору профессии у будущих учителей можно эффективно формировать через пропедевтику будущей профессиональной деятельности в рамках обучения в психолого-педагогическом классе. Говоря об изучении исследований, направленных на раскрытие роли психолого-педагогических классов как эффективной формы профориентации и самоопределения школьников, мы рассматривали идеи, представленные в работах А.К. Шленева [9].

Открытие психолого-педагогических классов на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» осуществляется на основе подписанных соглашений со школами Бийского образовательного округа Алтайского края. Дорожная карта совместных мероприятий студентов и школьников психолого-педагогического класса предусматривает реализацию профориентационных модулей учебного плана гуманитарного профиля и плана внеурочных занятий со школьниками на площадке университета.

Вместе с тем 60% содержания учебного плана реализуется на площадках школ в процессе реализации социально-гуманитарного профиля, 40% – на базе Технопарка универсальных компетенций «Учитель будущего поколения России» и Педагогического кванториума университета.

Анализ опыта работы педагогических классов показывает, что их ключевой задачей в ходе формирования мотивационной готовности учащихся на получение педагогической профессии выступает раскрытие значимости педагогического труда [10].

В рамках нашего исследования мы направляем усилия не только на раскрытие талантов, необходимых в педагогической профессии, и выбор в дальнейшем конкретного педагогического направления, но и осуществляем их допрофессиональную подготовку, развитие личностных качеств.

В качестве важного условия повышения профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса мы выделяем интеграцию подходов к определению содержания образования старших школьников допрофессиональной подготовки:

1. Профориентационный подход, ориентирующий на выбор педагогической профессии.

2. Системно-деятельностный подход, сущность которого заключается в погружении школьника в реальную педагогическую практику, в рамках которой осуществляются профессиональные пробы.

Второе условие – это реализация принципов персонализации, геймификации и технологии проектно-исследовательского обучения в психолого-педагогическом классе.

Персонализация предполагает раскрытие особенностей профессии педагога в связи с личностными смыслами обучающегося. Принцип геймификации раскрывается за счет погружения обучающихся психолого-педагогического класса в ролевую игру и обеспечивает максимальное их увлечение. Благодаря игровому наполнению повышается мотивация к изучению профессии учителя и установка на постоянное самосовершенствование навыков культуры педагогического труда.

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся психолого-педагогического класса способствует раскрытию их личностных качеств и развитию современных навыков: коммуникации, коллаборации, критического и креативного мышления.

Третьим условием выступает усиление роли практических навыков обучающихся в процессе реализации содержания учебного плана гуманитарного профиля на основе профессиональных проб.

Технология развития профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса включает три ключевых этапа.

На подготовительном этапе проводятся следующие мероприятия:

– анкетирование учащихся, их родителей, администрации и учителей школ, на основе которого проводится анализ проблем, связанных с внедрением профильного обучения;

– анализ запросов учащихся, родителей и возможностей школы;

– анализ кадрового, материально-технического и методического обеспечения, необходимого для реализации педагогической профилизации админи-

страцией, учителями школы и преподавателями кафедры педагогики и психологии АГГПУ им. В.М. Шукшина;

– проектирование концепции развития школы на основе педагогической профилизации учебного и воспитательного процессов;

– разработка нормативной базы, обеспечивающей деятельность психолого-педагогического класса школы при сетевом взаимодействии с педагогическим университетом;

– планирование процедуры приема обучающихся в психолого-педагогический класс и разработка перечня локальных актов;

– проведение на базе университета стратегических сессий по разработке совместных мероприятий, направленных на повышение профессиональной мотивации обучающихся на базе психолого-педагогического класса;

– осуществление организации семинаров, совещаний, консультаций по проблемам педагогической профилизации, включение в их решение всех участников образовательного процесса.

Этап профильной довузовской подготовки направлен на развитие устойчивой мотивации и осознанный выбор профессии «Педагог», оценку уровня профессиональной мотивации обучающихся.

Методический блок технологии развития профессиональной мотивации обучающихся в психолого-педагогическом классе включает работу с учащимися, педагогами, родителями и администрацией школы.

Для повышения эффективности в процессе повышения профессиональной мотивации обучающихся в психолого-педагогических классах мы выделяем ряд методов профориентационной работы [11; 12]:

– просветительские – это живые встречи и интервью с лучшими учителями региона, победителями регионального и всероссийского конкурсов «Учитель года», преподавателями вузов, авторами инновационных образовательных методик;

– использование наставничества студентов старших курсов педагогического университета направления подготовки «Педагогическое образование» над старшеклассниками;

– профессиональные пробы (решение кейсовых задач, организация вожатских мероприятий на площадках пришкольного лагеря, деловые игры, помощь учителю в проведении открытых занятий со школьниками и др.).

В качестве педагогических проб обучающихся психолого-педагогического класса выступают:

– разработка со студентами исследовательских образовательных проектов на базе Педагогического кванториума АГГПУ им. В.М. Шукшина;

– проведение игр на переменах со школьниками, осуществление воспитательных событий, где в качестве участников выступают не только ученики, но и их родители, подготовка и проведение фрагментов уроков;

– разработка и реализация волонтерских акций, практика в пришкольном лагере в качестве вожатого и др.

Студенты направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с обучающимися психолого-педагогического класса эффективно организовывают воркшопы, педагогические мастерские, квесты на площадке Корокинг-центра АГГПУ им. В.М. Шукшина.

По запросам обучающихся психолого-педагогического класса проводятся психологические тренинги по проблемам определения личностного потенциала и уровня его развития, самопознания, развития навыков общения, коммуникации в команде, эмоционального интеллекта и др.

Особое внимание уделяется организации взаимодействия школы и АГГПУ им. В.М. Шукшина на основе подписанного договора, в рамах которого осуществляются совместные воспитательные мероприятия студентов и обучающихся психолого-педагогического класса, посещение практических занятий преподавателей университета, реализующих курс «Инновационные технологии в образовании».

Специфической особенностью повышения интереса школьников к педагогической профессии выступает интеграция кадровых, методических, материально-технических ресурсов педагогического университета и школы на основе единого плана работы и реализации учебного плана в профильном классе в условиях привлечения преподавателей педагогического университета.

Мотивация обучающихся психолого-педагогических классов к освоению педагогической профессии включает следующие критерии: наличие выраженных целей обучения педагогической направленности; интерес к педагогической деятельности, позитивные установки на выбор педагогической профессии; мотивация на саморазвитие своих личностных качеств.

Таким образом, технология развития профессиональной мотивации обучающихся педагогического класса включает диагностический, целевой, организационно-методический, коррекционный и оценочный этапы.

Практическая значимость исследования находит свое отражение в систематизации и методической подготовке материалов исследования, которые могут быть использованы в практике развития профессиональной ориентации обучающихся психолого-педагогического класса.

Новизна исследовательской работы заключается в развитии методологии профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса, в частности, в уточнении специфических подходов, методов и инструментов профориентационной работы на педагогическую профессию.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

– состояние проблемы исследования в теории и практике развития профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса позволило изучить степень ее разработанности, выявить потенциал профориентационных и системно-деятельностных методов в совершенствовании субъектной позиции старшеклассников;

– в ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы по теме исследования решена научная проблема, связанная с поиском организационно-педагогических условий, способствующих повышению уровня профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса;

– в результате анализа состояния проблемы исследования в теории и практике определена специфика развития интереса школьников к педагогической профессии, заключающаяся в интеграции кадровых, методических, материально-технических ресурсов педагогического университета и школы;

– сконструирована и внедрена в практику технология развития профессиональной мотивации обучающихся педагогического класса, направленная на раннюю профориентацию школьников, обеспечивающую их осознанный выбор с учетом интересов, склонностей и способностей личности.

Библиографический список

1. Газиева А.М. *Формирование у учащихся педагогических классов фонд готовности к профессиональному самоопределению*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2009.
2. Дрожалкин В.А. Понимание мотивации как побудителя человеческой активности. *Молодой ученый*. 2015; № 8 (88): 848 – 850. Available at: https://moluch.ru/archive/88/17411/
3. Кочемасова Л.А. Научно-педагогические подходы К.Д. Ушинского и современное российское образование. *Стратегия подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования*: материалы III Международной научно-практической конференции. Брянск: БГУ им. академика И.Г. Петровского, 2019: 123 – 128.
4. Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. *Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе*: монография. Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2012.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
6. *Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации*. Available at: file:///C:/Users/Acer/Downloads/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii.pdf
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Available at: https://azps.ru/hrest/28/122604.html
8. Шадриков В.Д. *Введение в психологию: мотивация поведения*. Москва: Логос, 2003.
9. Шленев А.К. *Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы*. Available at: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/shlenev-pedagogicheskij-klass-kak-subekt-vospitatelnoj-sistemy-shkoly.html
10. *Педагогические классы: опыт и перспективы*: материалы II Республиканской научно-практической конференции. Минск: БГПУ, 2017.
11. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; №2: 23 – 28.
12. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Подготовка учителя к педагогическому сопровождению обучающихся к будущему профессиональному выбору. *Платформа-навигатор: развитие карьеры*. 2018; № 1: 51 – 61.

References

1. Gazieva A.M. *Formirovanie u uchaschihsya pedagogicheskih klassov fond gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
2. Drozhalkin V.A. Ponimanie motivacii kak pobuditelya chelovecheskoj aktivnosti. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 8 (88): 848 – 850. Available at: https://moluch.ru/archive/88/17411/
3. Kochemasova L.A. Nauchno-pedagogicheskie podhody K.D. Ushinskogo i sovremennoe rossijskoe obrazovanie. *Strategiya podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Bryansk: BGU im. akademika I.G. Petrovskogo, 2019: 123 – 128.
4. Kuz'mina N.V., Sof'ina V.N. *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti v vuze*: monografiya. Sankt-Peterburg: Centr strategicheskih issledovanij, 2012.

5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.
6. *Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivacii*. Available at: file:///C:/Users/Acer/Downloads/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii.pdf
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Available at: https://azps.ru/hrest/28/122604.html
8. Shadrikov V.D. *Vvedenie v psihologiyu: motivaciya povedeniya*. Moskva: Logos, 2003.
9. Shlenev A.K. *Pedagogicheskij klass kak sub`ekt vospitatel'noj sistemy shkoly*. Available at: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/shlenev-pedagogicheskij-klass-kak-subekt-vospitatelnoj-sistemy-shkoly.html
10. *Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy:* materialy II Respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: BGPU, 2017.
11. Guschina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Yu. Setevoj pedagogicheskij klass kak forma professional'noj orientacii starsheklassnikov. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; №2: 23 – 28.
12. Chistyakova S.N., Rodichev N.F. Podgotovka uchitelya k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obuchayuschihsya k buduschemu professional'nomu vyboru. *Platforma-navigator: razvitie kar'ery*. 2018; № 1: 51 – 61.

Статья поступила в редакцию 14.01.22

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-86-88

Zarechnev D.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: zarechnev1964@mail.ru*
Fedulov B.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

INTERNET-MEMES AS A MEANS OF COMMUNICATION FOR TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article substantiates the relevance of studying modern means of communication and the need to take into account the influence of the global Internet network. Peculiarities of adolescent communication are analyzed, in which memes are highlighted as one of the means. The essence and content of the concept of a meme is clarified, the history of its origin is considered, and the existing classification is given. The negative influence of memes and the possibility of their positive influence of this phenomenon on the language culture of the younger generation are revealed. An analysis of the attitude towards adolescent memes, the frequency of their use and thematic focus in communication, the possibility of using them in the educational environment is given. The possibility of the implementation of memes as a method of Internet communication in the educational sphere, in order to increase the activity and interest in the issues under study, has been substantiated. Practical recommendations on the use of memes in the educational process are given.

Key words: **meme, Internet, means of communication, language culture, educational environment, adolescents, methodological foundations.**

Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*
Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье обосновывается актуальность изучения современных средств коммуникации и необходимость учета влияния глобальной сети Интернет. Анализируются особенности общения подростков, где одним из средств выделяются мемы. Уточняется сущность и содержание понятия «мем», рассматривается история его возникновения, приводится существующая классификация. Раскрыто отрицательное влияние мемов и возможность положительного воздействия данного феномена на языковую культуру подрастающего поколения. Дан анализ отношения к мемам подростков, частота их использования и тематическая направленность при общении, возможность применения в образовательной среде. Обоснована возможность реализации мемов как способа интернет-коммуникации в образовательной сфере с целью повышения активности и интереса к изучаемым вопросам. Приведены практические рекомендации по применению мемов в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: **мем, сеть Интернета, средства коммуникации, языковая культура, образовательная среда, подростки, методические основы.**

Особое значение в развитии общества приобретает язык, который представляет собой одно из проявлений социальной человеческой сущности и позволяет обществу существовать и развиваться. Язык, на котором мы говорим, показывает наши предпочтения, интересы, место проживания и характер деятельности. Современной особенностью его формирования является то, что сегодня на него оказывает существенное влияние Интернет, в котором средством общения подростков выделяются мемы. Сегодня можно констатировать, что в языковой среде происходят разнообразные трансформации, которые могут негативно отразиться на развитии социума. Поэтому актуальность работы определяется тем, что интернет-мемы получают все большее распространение одновременно и как средство общения, и как источник информации, которыми пользуются все большее число подростков. Опасность этого связана с тем, что оно может быть средством манипулирования сознанием, общественным мнением, обеднять и обескультуривать речь. В виду все большего распространения мемов существует потребность в их изучении, выявлении отрицательных и привлекательных сторон и, учитывая их возрастающую популярность, нейтрализовать негативные проявления и, реализуя сильные стороны, применять в учетно-воспитательном процессе.

Исследований, посвященных анализу возможностей применения мемов как средства получения информации и коммуникации, небольшое количество, среди них можно выделить рассмотрение мемов как феномена массовой культуры в работах Т.Е. Савицкой, воздействие мемов на пользователей Интернетом в трудах Н.А. Зиновьевой, влияние мемов на национальную культуру в исследованиях И. Дацкевича, возможности применения мемов как средства коммуникации в изысканиях Ю.В. Щуриной. Вместе с тем имеется крайне ограниченное количество работ, посвященных непосредственно применению мемов в образовательном пространстве.

Цель исследования: выполнить анализ возможности использования феномена интернет-мемов как средства общения и получения информации, а также выявить его влияние на коммуникационные процессы в образовательной среде. Научная новизна состоит в обосновании возможности реализация мемов как способа интернет-коммуникации в образовательной сфере с целью повышения активности и интереса к изучаемым вопросам.

Теоретическое значение определяется тем, что в статье раскрыто отрицательное влияние мемов, их привлекательные стороны и возможность применения в образовательной среде. Дан анализ отношения к мемам подростков, частота их использования и тематическая направленность при общении, возможность применения в образовательной среде.

Воздействие возможности глобальной сети на сознание и поведение людей значительно выросло к концу XX века. Особенно популярным их применение в общении стало у молодежи, которая начала общаться друг с другом с помощью различных программ, сервисов, и в самостоятельное средство общения выделились интернет-мемы. Он дает анонимность и вседозволенность, а значит, позволяет отойти от устоев общепринятой и традиционной жизни и создать новую интернет-культуру, которая включает в себя новые модели поведения и нормы. Интернет-мемы дают возможность в наглядном виде воспринимать все новости, вызывающие интерес, осуществлять их воспроизведение.

Молодёжь – наиболее активная часть населения, ее деятельность можно рассматривать как особый жанр культуры общения в социальных сетях. Это определенные изображения, видео, «гифки», современные выражения и слова, которые имеют фиксированное значение и изменяющуюся, «мутирующую» форму. Они способны отражать текущие новости и офлайн-реальность, сохраняя заданный авторами иногда скрытый смысл.

Первичные источники мемов разнообразны: горячие новости, объект искусства, персонаж аниме, высказывания пользователя Интернета, политиков и деятелей культуры [1, с. 37]. Для старшего поколения мемы, скорее всего, остаются не очень понятными и часто несущими негативный оттенок и, соответственно, не вызывают интересной и смешной реакции. Основная популярность мемов среди молодежи объясняется потребностью в развлечении без особых усилий и желании получить одобрение со стороны других пользователей.

Сущность интернет-мема – это визуальная информация или фраза, как правило, остроумная и ироническая, часто со скрытым смыслом, но она быстро получает популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете по электронной почте, в мессенджерах, на форумах, в блогах, социальных сетях и др. Основа популярности мемов – это юмор (смешное, веселое) и интрига (новое, интересное).

При рассматривании истории возникновения мемом, становится очевидным, что, на первый взгляд, распространено мнение о том, что мем – это что-то современное, модное, появившееся не так давно и получившее широкое распространение среди подростков. Многие ученые изучают мемы как лингвистический феномен, проявляющийся с 1970-х годов. Ричард Докинз, британский биолог-эволюционист, предложил базовую единицу культурной передачи в 1976 году в своей книге «Эгоистичный ген», это стало началом меметики как науки.

Первый мем появился в 1921 году в комиксе, он назывался «Как ты выглядишь в свете фонарика и как выглядишь на самом деле». Шутка основана на том, как люди использовали вспышку для фотоаппарата – сжигая магний, но это было довольно опасно, а поэтому интригующе и смешно для молодёжной аудитории.

Дальнейшее формирование массовой культуры связано с бурным развитием средств массовой информации, способных оказать мощное влияние на жизнь современного человека.

Имеются различные классификации мемов в различных источниках. Выделим основные их виды как феномен коммуникации: текстовые картинки, видео, комбинированный.

Текстовый мем – слово или фраза (включают в себя своего рода клише, которые начинают или заканчивают высказывание).

Мем-картинка – существует в двух основных вариантах: во-первых, узнаваемое изображение – «ждун», во-вторых, рисунок, сделанный в фотошопе.

Видеомемы – комические ролики, имеющие интригующее содержание, которые передаются друг другу по различным электронным секстам. Их популярность измеряется количеством просмотров.

Комбинированный мем включает элементы различных видов, он встречается в текстах разных типов.

С целью выявления роли и значения мемов в общении подростков была проведена опытно-экспериментальная работа, собрана информация о личном опыте подростков, их мотивации в использовании тех или иных мемов. Также был проведен анализ имеющихся литературных источников по применению мемов в учебном процессе. В частности, обобщался опыт, раскрытый в работах Н.А. Зиновьевой, опубликованных в журналах «Вестник экономики, права и социологии» [2, с. 195], в которых автор исследует процесс создания и воздействия интернет-мемов на подростков – пользователей Интернета. А также в работе Т.Е. Савицкой «Интернет-мемы как феномен массовой культуры» [3, с. 103], в которой автор раскрывает особенности культурного статуса интернет-мемов. В качестве дополнительных источников информации использовались ресурсы электронной библиотеки [4; 5].

Языковая культура оказывает влияние на ценностные основы общества и ведет к массовой трансформации личностных ценностей, в том числе и на идеалы добра, благополучия, счастья, справедливого устройства общества [6, с. 31].

Основными методами были следующие: для опроса – групповое интервью, которое проходило в онлайн-режиме, в чате одноклассников, на котором выделялись наиболее популярные среди подростков мемы, а также было проведено анкетирование.

Содержание анкеты для подростков. 1. Используете ли вы мемы в общении? 2. С какой целью вы используете мемы? 3. Какие мемы вы используете? 4. Создаете ли вы сами мемы или используете готовые? 5. Применяют ли учителя мемы в процессе обучения? 6. Как вы относитесь к использованию мемов при обучении в школе?

В ходе опроса было выявлено следующее: 1) 93% обследуемых подростков используют мемы в своей повседневной речевой практике, их читают и активно обмениваются; 2) 24% школьников сами создают мемы; 3) 90% интересуются в основном мемами про школу, поэтому они не столько смешны, сколько жизненны и злободневны для каждого учащегося; 4) основные темы мемов: поведение, домашние задания, контрольные работы, посещаемость, учителя, одноклассники, школьные предметы, девочки и мальчики, оценки; 5) учащиеся используют мемы не только в повседневной жизни при общении, но и в Интернете; 6) отмечается, что отдельные учителя используют мемы в учебном процессе, что повышает интерес и активность подростков; 7) 90% подростков положительно относятся к использованию мемов при изучении школьной программы.

На основе анализа полученных данных, были сделаны следующие выводы.

A. Приобретают все большую популярность короткие форматы общения, язык интернет-сленга характерен для школьного сообщества, его игнорировать уже невозможно, следует искать продуктивные способы его применения.

B. Наиболее распространенный мем у школьников – картинка с надписью, смешная и интригующая, они предпочитают короткую информацию, наиболее легкую для восприятия.

C. У подростков формируется клиповое сознание, упрощенное и сокращенное, они считывают только первые строчки текстов, читают лишь заголовки, все больше смотрят видео.

D. Продуктивное применение мемов на уроках позволит исключить скучное проведение занятий, поднимет активность, интерес к познанию и будет способствовать развитию творческих способностей подростков.

E. Некоторые учителя используют мемы для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Как показало проведенное исследование, мем является одним из структурных компонентов современного общения среди подростков. Он также может стать связующим звеном во взаимоотношениях учителя и ученика, поэтому существует возможность и потребность его применения в образовательных целях. Для его применения с учетом интересов обучающихся и для повышения их мотивации к обучению необходимо учесть все его отрицательные и положительные стороны.

К отрицательным свойствам, которые могут сопутствовать при использовании мемов стоит отнести: 1. Мемы при поверхностном их составлении могут искажать суть изучаемого материала. 2. Усвоение знаний может быть бессистемным, если акцент делается только на мемах. 3. Большое использование мемов будет отвлекать и излишне расхолаживать учеников. 4. Наличие деструктивных и бескультурных мемов в Интернете, которые могут использовать обучаемые при недостаточном контроле за их поведением. 5. Непринятие и противодействие со стороны значительной части родителей, учителей, администрации школы в связи с рисками негативных последствий применения данных средств общения.

К положительным свойствам применения мемов на уроках следует отнести: 1. В процесс урока вносится разнообразие, учитываются информационные интересы ученика. 2. Способствует установлению доверительных отношений между учениками и учителем, а также внутри школьного коллектива. 3. Подача сложного материала сопровождается увлекательными по форме средствами. 4. Создает условия для развития творческого мышления подростков. 5. Исключает скуку и повышает познавательный интерес.

Практическая значимость заключается в том, что предложены практические рекомендации по применению мемов в учебно-воспитательном процессе, которые могут быть применены в системе различных образовательных организациях России.

В качестве рекомендаций для использования мемов в образовательном процессе можно выделить следующие правила: 1. Мемы должны применяться строго дозированно, пропорционально и гармонично. 2. Мем – это вспомогательное средство, для поддержания интереса и активности при проведении занятий оно должно раскрывать в первую очередь содержание рассматриваемого вопроса. 3. Содержание мема должно быть лексически и грамматически правильным, не нарушающим общепринятые нормы. 4. Мемы используются только как составной, обобщающий или вспомогательный компонент. 5. Мем имеет крайне ограниченные возможности по контролю усвоения знаний. 6. Соблюдение этических норм, такта и субординации в использовании мемов при общении. 7. Шутить надо в меру и только для того, чтобы лучше осуществлять практическую деятельность. 8. Возможно использование мемов при выполнении определенных элементов домашних творческих заданий.

Обобщение опыта использования учителями мемов в учебном процессе [3; 5] позволяет выделить следующие методические основы их применения:

1. Для установления правил поведения на занятиях, а также требований к выполнению домашних заданий, санкции за опоздания, пропуски и т.д. Используя мемы как забавный способ передачи требований, сообщить обучающимся основные требования преподавателя.

2. Доведение актуальности темы при раскрытии введения. Учителя могут обозначить и создать интерес к новой теме с помощью мем-картинки.

3. Изучение прав, теорем, определений. Мемы могут быть насыщены разнообразными оборотами речи при изучении иностранных языков. Их можно использовать как на этапе ознакомления, так и на этапе закрепления.

4. Поддерживать активность в процессе занятия. Например, после дачи сложного материала переключить внимание на его аналог с помощью мема. Разрядки и переключение внимания рекомендуется делать через каждые 15–20 минут.

5. Применять мемы при выполнении домашних заданий. Предложить самим учащимся разработать мемы для закрепления знаний на определения и термины или выдать мемы с лексическими или грамматическими ошибками по теме урока и попросить подростков исправить их.

6. Рекомендации по созданию мемов для учебных материалов можно найти в следующих поисковых системах: 1. Meme Generator – популярный и простой в использовании сайт позволяет пользователям создавать и делиться мемами. 2. MakeMeme – помогает выбирать шаблон и накладывать свой текст в верхней и нижней части картинки. 3. Grammar Catz – сайт с подборкой мемов на грамматику. 4. Reddit.com – сайт с мемами, который может помочь учащимся в освоении нового учебного материала.

Таким образом, в современном сложном мире с помощью Интернета идет борьба за умы молодого поколения, существуют сайты, которые создают мемы, провоцируя экстремизм, национализм, терроризм и т.д. В то же время необходимо учитывать, что мемы стали неотъемлемой частью жизни молодого поколения, входят в обиход и становятся средством влияния на общество, которое, в свою очередь, воздействует на мнения об общественных процессах, о людях, событиях. Мемы являются активным источником коммуникации и получения разнообразной информации, поэтому этот феномен общения подростков нельзя игнорировать, необходимо его изучать и продуктивно применять в процессах обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Дацкевич И. *Феномен национальной культуры*. Available at: http://www.promegalit.ru/publics/php?id=5914
2. Зиновьева Н.А. Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 1: 195.
3. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры. *Культура в современном мире*. 2013; № 3: 103.
4. *Мемы – мифы или реальность?* Available at: http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-35193/
5. Щурина Ю.В. *Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации*. Available at: http://www.nauka-dialog.ru/userFiles/file/
6. Гриневич Л.А., Федулов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул, 2013.

References

1. Dackevich I. *Fenomen nacional'noj kul'tury*. Available at: http://www.promegalit.ru/publics/php?id=5914
2. Zinov'eva N.A. Vozdejstvie memov na internet-pol'zovatelej: tipologiya internet-memov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 1: 195.
3. Savickaya T.E. Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury. *Kul'tura v sovremennom mire*. 2013; № 3: 103.
4. *Memy – mify ili real'nost'?* Available at: http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-35193/
5. Schurina Yu.V. *Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii*. Available at: http://www.nauka-dialog.ru/userFiles/file/
6. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherossijskih cennostyah sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-88-91

Karpova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru*

EFFICIENCY OF USING TESTS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION. It is now recognized that testing is a powerful tool in student learning. The article attempts to improve the educational practice of assessing students when teaching foreign languages – at a non-linguistic higher education institution. The author of the article analyzes definitions of the concepts and terms of the testing process, which are presented in scientific studies of both Russian and foreign scientists; tries to theoretically substantiate the main problems that are associated with the use of tests in teaching foreign languages – in the educational process of the university; determines stages of creation and use of control tests; provides results of a pedagogical experiment of creating and applying a control test in teaching a foreign language at a higher education institution, focusing on its effectiveness; determines prospects for research in the study of theoretical and practical aspects of testing.

Key words: **testing, assessment, types of tests, control tests, testing stages, testing tasks.**

Т.А. Карпова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В настоящее время признаётся, что тестирование является мощным рычагом в обучении студентов. В данной статье делается попытка улучшить образовательную практику оценивания при обучении иностранным языкам в неязыковом высшем учебном заведении. Автор статьи анализирует определения понятий и терминов процесса тестирования, которые представлены в научных исследованиях как российских, так и зарубежных учёных; пытается теоретически обосновать основные проблемы, которые связаны с применением тестов при обучении иностранным языкам в образовательном процессе вуза; определяет этапы разработки и использования контролирующих тестов; предоставляет результаты педагогического эксперимента создания и применения контролирующего теста при обучении иностранному языку в вузе, делая акцент на его эффективности; определяет перспективы исследований в изучении теоретических и практических аспектов тестирования.

Ключевые слова: **тестирование, оценивание, виды тестов, контролирующие тесты, этапы тестирования, тестовые задания.**

Актуальность данного исследования обусловлена трансформацией во всех сферах жизнедеятельности нашего современного общества, которая затронула в полной мере и институты высшего образования. Проводимые реформы предполагают ряд нововведений в вопросах подготовки профильных бакалавров и магистров в системе высшего образования. Одним из обязательных компонентов является проведение тестирования обучающихся, которое уже давно зарекомендовало себя как надёжный способ контроля тех или иных компетенций обучающихся и получило наиболее широкое распространение во многих странах, таких как США, Англия, Франция, Австралия, Новая Зеландия. За последнее время созданы многочисленные языковые тестовые корпорации, которые обеспечивают приём экзаменов во многих странах мира [1]. Многие зарубежные учёные-лингвисты посвятили свои исследования тестированию [2]. В современной российской системе образования тесты, с одной стороны, признаны объективным способом проверки знаний и умений, с другой стороны, ощущается недостаточная теоретическая разработанность специфики тестового контроля при обучении иностранным языкам в высшем учебном заведении.

Целью данного исследования является определение теоретической и практической основ в отношении понимания механизмов тестирования для решения основных проблем при создании и применении тестов во время обучения иностранным языкам в неязыковом высшем учебном заведении, которые могут беспокоить как новичка, так и опытного профессионала. В связи с этим определены следующие задачи исследования: проанализировать зарубежные и отечественные научные источники на предмет определения ряда понятий и терминов, используемых в описании тестирования; выявить этапы разработки тестов при обучении иностранным языкам в неязыковом высшем учебном заведении; определить эффективность оценивания деятельности студентов в процессе тестирования в рамках проведения педагогического эксперимента.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков в вузе. В ходе исследования были тщательно изучены соответствующие главы специализированных книг, ряд диссертаций по вопросам тестирования, основополагающие статьи научных журналов и доклады на научных и научно-практических конференциях.

Начнем с того, что среди зарубежных исследователей тестирования такие термины, как «оценивание» и «тестирование», тесно связаны и даже иногда используются взаимозаменяемо как средства сбора информации об обучении студентов [3]. Действительно, эти термины стали широко использоваться в области языкового тестирования и измерения образования, но точки зрения о том, что именно они означают, разные. Г. Мандрейк рассматривает «оценивание» и «тестирование» как термины, используемые для описания результата образовательного процесса [4]. Л. Бахман считает, что термин «оценивание» используется с множеством различных смыслов в образовании [5]. Т. Браун определяет термин «оценивание» как любой акт интерпретации информации об успеваемости обучающегося, которая собрана с помощью любого средства или способа из множества предоставленных [6]. Безусловно, несомненную помощь в определении понятий и терминов тестирования оказывают зарубежные представители психометрии [7].

Тесты уже давно привлекают внимание отечественных исследователей, в научных работах которых можно встретить различное толкование данного термина. С.К. Фоломкина определяет тест как набор заданий, которые испытуемые выполняют в одно и то же время и при одних и тех же условиях, при этом тест имеет характерную структуру, при которой ответы испытуемые могут записывать символами [8]. С.Л. Рубинштейн рассматривает тест как проверку для испытуемых, которая проводится для того, чтобы определить уровень подготовки и рейтинг обучающихся в группе [9]. В одной из научных статей В.С. Аванесова тест

определяется как система одинаковых заданий специфической формы, которая позволяет в короткий срок качественно и эффективно оценить уровень подготовки испытуемых [10]. А.Н. Майоров трактует тест как средство оценивания, которое включает необходимый набор тестовых заданий, определённую технологию проведения тестирования, обработки и анализа результатов, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [11]. М.Б. Челышкова в своём исследовании «Теория и практика конструирования педагогических тестов» отмечает, что система понятий и терминов в области тестирования ещё полностью не сформирована, в частности, не существует общепризнанного определения теста, и каждый исследователь отражает в определении своё видение проблемы педагогического тестирования [12]. Тем не менее следует отметить, что некоторое время спустя В.С. Ким в своей монографии «Тестирование учебных достижений» очень точно и лаконично трактует тест как систему тестовых заданий различной трудности, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности испытуемых [13]. С данным определением трудно не согласиться.

Некоторые определения иногда сбивают с толку как начинающих исследователей, так и авторитетных специалистов по предмету, оперируя такими понятиями в отношении видов тестов, как традиционный, стандартизированный, формирующий, альтернативный, сбалансированный и др. Ряд учёных в своих научных исследованиях пытаются дать исчерпывающие определения различным видам тестов.

В.С. Аванесов определяет традиционный тест как один из способов тестирования обучающихся, при котором обучающиеся выполняют одинаковые задания в равных условиях и с одинаковой шкалой оценивания для достижения большого спектра целей [10].

Дж. Сантрок рассматривает стандартизированные тесты как тесты с единообразными процедурами проведения и выставления оценок, которые могут служить таким целям, как определять успеваемость обучающихся, диагностировать их сильные и слабые стороны, предоставлять доказательства для зачисления студентов на определенные программы подготовки, систематизировать информацию для планирования и улучшения обучения, оказывать помощь администраторам оценивать обучающие программы и обобщать результаты [14].

Исследования ряда учёных (как отечественных, так и зарубежных) дают основания отнести к средствам формирующего тестирования использование тестов, выполненных в логико-графическом формате, который положительно влияет на формирование концептуальных структур через механизмы осознанного и неосознанного восприятия информации [15; 16].

Альтернативное языковое тестирование определяется как оценка правильности суждения, когда на предложенный стимул требуется ответить утвердительно или отрицательно. Проблемы, подходы и методы данного вида тестирования исследуются многими учёными [17; 18]. Р.П. Мильруд и А.В. Матиенко в альтернативном языковом тестировании большую роль отводят обучающимся: их самооценке, самоанализу, самоконтролю, самостоятельному мониторингу и самоуправлению качеством своего обучения [17].

Некоторые тесты имеют сбалансированную шкалу тестирования, которая построена таким образом, что количество утверждений или вопросов с положительными ответами примерно соответствует числу таковых с отрицательными ответами [19].

При этом следует отметить, что любой из вышеперечисленных тестов может быть не только контролирующим, но и обучающим средством. М.К. Унежева констатирует, что обучающий характер контроля знаний состоит в том, что в процессе тестирования происходит совершенствование знаний и умений, их систематизация [20].

Следует отметить, что содержание тестов подчинено определённым требованиям, к которым, как показывает многолетняя педагогическая практика, можно отнести следующие: включение в тесты основных дидактических единиц, предусмотренных учебной программой, логическая форма построения, наличие определённого места и определённых символов для ответов, инструкция для испытуемых.

По мнению многих исследователей, тесты имеют ряд безусловных преимуществ по сравнению с другими формами заданий:

– позволяют работать одновременно с достаточно большим количеством обучающихся, при этом выполнение теста занимает небольшое количество времени;

– проведение тестов возможно, по сути, на любом занятии;

– тест для всех испытуемых одинаков по объёму и сложности материала;

– тесты позволяют включать большой объём дидактического материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений его использования;

– результаты выполнения теста устанавливаются быстро и могут быть оперативно доведены до сведения обучающихся;

– тесты надежны и валидны [21–24].

Безусловно, у тестов есть и недостатки, основным из которых является выбор или узнавание правильного ответа при самом поверхностном знакомстве с тестируемым дидактическим материалом. Тем не менее тестирование в обучении иностранным языкам в вузах превалирует, несмотря на постоянные попытки совершенствования контрольных работ, зачётов и экзаменов.

В данном исследовании, как и в ряде других исследований [25], важное место занимало определение и диверсификация этапов тестирования обучающихся при изучении иностранных языков в неязыковом высшем учебном заведении.

Первоначальным этапом тестирования является определение его цели. Тестирование проводится с разными целями: для проверки усвоения средств языка; для определения уровня достижения обучающихся в разных видах речевой деятельности; для выявления трудностей, которые испытывают обучающиеся при развитии навыков того или иного вида речевой деятельности, и возможных способов их преодоления. Применение тестов при контроле целесообразно потому, что они задают направление мыслительной деятельности обучающихся, приучают варьировать процесс переработки воспринимаемой информации. Как показывает опыт, регулярное применение тестирования при обучении иностранному языку стимулирует активность и внимание обучающихся при проведении практических занятий.

Следующим этапом тестирования является выбор вида теста. Контролирующие тесты в основном делятся на тесты достижений (achievement tests), проверяющие овладение обучающимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определённый период обучения, а также квалификационные тесты (proficiency tests), которые проверяют наличие у обучающихся соответствующего уровня коммуникативной компетенции.

Очень важным этапом в составлении тестов, безусловно, является выбор тестовых заданий, которые при обучении иностранным языкам в основном подбираются для тестирования лексико-грамматических навыков обучающихся, а также навыков таких видов речевой деятельности, как аудирование и чтение. Для тестирования лексико-грамматических навыков обычно используются следующие виды: установление соответствия (matching), множественный выбор (multiple choice), подстановка (substitution), перегруппировка (rearrangement); проверка аудирования и чтения: альтернативный выбор (agree/disagree, true/false), ответ на вопрос, заполнение пропусков в связном тексте (close-test).

По завершении составления теста проводится пробное тестирование с последующей обработкой и интерпретацией полученных результатов, на основе которых осуществляется доработка теста, подготовка инструкций для его финального варианта, а также внесение изменений в структуру и содержание проведения занятий.

Для определения эффективности контролирующих тестов при изучении иностранного языка был проведён педагогический эксперимент со студентами направления подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика Финансового университета при Правительстве РФ. В эксперименте приняли участие 96 студентов второго курса. Целью проведения контролирующего теста была проверка овладения обучающимися конкретным лексико-грамматическим дидактическим материалом и отдельными речевыми умениями (аудирование и чтение) по теме «Классификация и функции информационных систем». Тестовые задания на усвоение лексико-грамматического материала были следующие: установление соответствия и набор заданий на множественный выбор. При проверке навыков аудирования тестовые задания включали оценку правильности суждения, когда на предложенное утверждение требуется ответить утвердительно или отрицательно. Навыки чтения обучающихся проверялись в рамках клоуз-тестов, где студенты должны были проявить языковую догадку и восстановить пропущенные слова на основе предложенного контекста. Для каждого тестового задания были определены критерии оценивания. В рамках балльно-рейтинговой оценки, существующей в университете, зачёт оценивается максимально в 60 баллов и состоит из письменной (тестирование) и устной частей. Исходя из этого, контролирующий тест оценивался максимально в 30 баллов (каждое тестовое задание на проверку усвоения лексико-грамматических навыков оценивалось в 0,3 балла, всего 60 таких заданий; каждое тестовое задание на проверку навыков аудирования и чтения – 1 балл, всего 12 заданий).

В рамках текущей аттестации, которая осуществляется в середине семестра, с участниками эксперимента провели пробное тестирование. Результаты пробного контролирующего теста представлены в табл. 1.

Результаты проверки тестов были проанализированы и послужили, с одной стороны, показателями уровня развития лексико-грамматических навыков и навыков аудирования и чтения обучающихся по вышеуказанной теме; с другой стороны, самооценкой работы самого преподавателя, что позволило внести необходимые коррективы не только в финальный вариант контролирующего теста, но и в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок. Как видно из результатов пробного контролирующего теста, хуже всего обучающиеся справились с тестовыми заданиями на проверку лексико-грамматических навыков (у 34,4% студентов правильных ответов было менее 10) и навыков аудирования (у 30,3% студентов правильных ответов было менее 3). Результаты проверки навыков чтения обучающихся в рамках клоуз-теста были весьма высокими: 10,4% испытуемых набрали максимальное количество баллов и 80,2% участников эксперимента получили от 3 до 5 баллов, что свидетельствует о высокой степени развития навыков чтения. Во второй половине семестра во время практических занятий и консультаций больше внимания уделялось развитию и совершенствованию лексико-грамматических навыков с использованием платформ Quizlet и Kahoot, а также развитию навыков аудирования; каждое занятие второй половины семестра начиналось с прослушивания и обсуждения текстов, начитанных

Таблица 1

Результаты пробного контролирующего теста

Тестовые задания (максимальное количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)
Лексико-грамматические навыки (18)	5/5,2% (18)	58/60,4% (17–10)	33/34,4% (менее 10)
Аудирование (6)	7/7,3% (6)	59/61,4% (5–3)	30/31,3% (менее 3)
Чтение (6)	10/10,4% (6)	77/80,2% (5–3)	9/9,4% (менее 3)

носителями языка, при этом чтению уделялось приблизительно такое же время, что и в первой половине семестра.

В конце семестра в рамках промежуточной аттестации участники эксперимента выполняли задания финального варианта контролирующего теста. Структура теста, виды тестовых заданий и критерии их оценивания остались прежними, но содержание тестовых заданий базировалось на дидактическом материале второй половины семестра, кроме того, были внесены изменения в задания на установление соответствия, в частности, были расширены определения терминов, также было увеличено количество вариантов множественного выбора. Результаты финального варианта контролирующего теста представлены в табл. 2.

танного банка данных различных тестов, включающих тесты со случайной перестановкой заданий или со случайной перестановкой ответов; определение балла прохождения теста в соответствии с критериями.

В заключение следует отметить, что в настоящее время тесты выполняют не только контролирующую, но и обучающую функцию. Целью обучающих тестов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе является обеспечение усвоения и овладения обучающимися тем или иным дидактическим материалом, а также обеспечение развития одного из видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма). Обучающие тесты позволяют многопланово работать с языковыми единицами без большой затраты времени, что трудно обе-

Таблица 2

Результаты финального варианта контролирующего теста

Тестовые задания (максимальное количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)	Количество студентов/ процентное соотношение (количество баллов)
Лексико-грамматические навыки (18)	7/7,3% (18)	68/70,8% (17–10)	21/21,9% (менее 10)
Аудирование (6)	7/7,3% (6)	66/68,8% (5–3)	23/23,9% (менее 3)
Чтение (6)	9/9,4% (6)	78/81,2% (5–3)	9/9,4% (менее 3)

Анализ результатов финального варианта контролирующего теста показал, что число студентов с минимальным количеством правильных ответов значительно уменьшилось по сравнению с результатами пробного тестирования – с 34,4% до 21,9% (проверка лексико-грамматических навыков); с 31,3% до 23,9% (проверка навыков аудирования). Также нужно отметить, что увеличилось число студентов с максимальным количеством баллов – с 5,2% до 7,3% (проверка лексико-грамматических навыков). Результаты проверки навыков чтения остались приблизительно теми же, что и при пробном тестировании.

В данном исследовании помимо теоретической составляющей тестирования хотелось показать и практическое значение тестов при изучении иностранного языка, которые являются не только экономной по времени формой контроля, но и объективным показателем степени овладения лексико-грамматическим навыками, навыками аудирования и чтения. Более того, многолетний опыт использования тестовых заданий при обучении иностранным языкам, не исключающий сочетания с другими видами проверки, показал, что использование тестовых заданий является весьма эффективным методом, стимулирующим подготовку студентов к каждому уроку и повышающим мотивацию к изучаемому предмету.

В условиях пандемии тестирование выполнялось как в учебных аудиториях, так и в режиме онлайн. При этом необходимо учитывать, что при проведении онлайн-тестирования предполагается кропотливая подготовительная работа, которая включает в себя составление подготовительных тестов с учётом следующих функций: составление базы банка заданий; отбор заданий из банка данных в соответствии с разработанными критериями; составление на основе разработ-

спечить какими-либо другими видами упражнений. Перспективы специального, целенаправленного изучения вопросов, связанных с обучающим тестированием, состоят в изучении теоретических и практических аспектов обучающих тестов: определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития лексико-грамматических навыков, а также навыков того или иного вида речевой деятельности.

Подводя итоги, следует отметить научную новизну данного исследования, которая заключается в глубоком исследовании возможностей использования контролирующих тестов в практике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: определении целей, этапов создания и проведения, а также эффективности их применения при проверке овладения обучающимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определённый период обучения,

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём исследованы положения отечественных и зарубежных учёных, касающиеся различных аспектов процесса оценивания и тестирования, сформулированы теоретические выводы по определению понятий и терминов, использующихся при описании тестирования, при этом особое внимание уделено контролирующим тестам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что теоретический анализ процессов тестирования, а также результаты педагогического эксперимента могут быть использованы для составления и организации проведения контролирующих тестов преподавателями иностранного языка для совершенствования содержания и методики преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Магомедова М.А. *Лингводидактическое тестирование как средство управления процессом овладения русским языком как иностранным.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
2. *The Routledge Handbook of Language Testing.* 2nd edition. Taylor and Francis Group, 2021.
3. Ghaicha A. Theoretical Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. *Journal of Education and Practice*. 2016; № 7 (24): 212 – 231.
4. Mundrake G.A. The evolution of assessment, testing, and evaluation. In: Rucker, J. *Assessment in Business Education*. NBEA Yearbook. Reston: NBEA. 2000; № 38.
5. Bachman L.F. *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press, 1990.
6. Brown T.L.G. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*. 2004; № 11 (3): 305 – 322.
7. Schonfeld I.S., Verkuilen J., Bianchi R. An exploratory structural equation modeling bi-factor analytic approach to uncovering what burnout, depression, and anxiety scales measure. *Psychological Assessment.* 2019; № 31 (8): 1073 – 1079. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/pas0000721
8. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1986; № 2: 16 – 20.
9. Рубинштейн С.Л. К критике метода тестов. *Против педологических извращений в педагогике*. Ленинград: Учпедгиз, 1938.
10. Аванесов В.С. *Форма тестовых заданий*. Мосва: Центр тестирования, 2005.

11. Майоров А.Н. *Теория и практика создания тестов для системы образования.* Москва: Интеллект-центр, 2001.
12. Челышкова М.Б. *Теория и практика конструирования педагогических тестов*. Москва: Логос, 2002.
13. Ким В.С. *Тестирование учебных достижений:* монография. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007.
14. Santrock J.W. *Educational Psychology*. New York: McGraw Hills Companies, 2008.
15. Дегтярёв С.Н. Формирующее тестирование как метод структурирования и систематизации знаний. *Вестник Тюменского государственного университета.* Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015; Т. 1, № 3 (3): 207 – 224.
16. Luft J. Formative assessment and science education. *Science education.* 2002; № 86 (5): 733 – 736. Available at: https://www.researchgate.net/publication/240321665
17. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование по иностранному языку: проблема, подходы, методика. *Вестник ТГУ*. 2006; № 1 (41): 122 – 127.
18. Huerta-Macias A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice.* Cambridge, 2002: 338 – 343.
19. Олешков М.Ю., Уваров В.М. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины.* Москва: Компания Спутник+, 2006.
20. Унежева М.К. Обучающе-контролирующие формы проверки знаний иностранных студентов. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2016; Ч. 4, № 12 (54): 95 – 99.
21. Башмакова Н.И. *Типология языковых тестов и методика посттестового анализа (на материале британских и американских тестовых систем).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
22. Желнин М.Э., Кудинов В.А., Белоус Е.С. Преимущества и недостатки тестирования в сравнении с другими методами контроля знаний. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2012; № 1 (21).
23. Alderson J.C. Reading in a Foreign Language. *Testing Reading Comprehension Skills.* 1990; P. 1, № 6 (2): 425 – 438.
24. Alderson J.C. Getting Students to Talk about Taking a Reading Test (a Pilot Study), Reading in a Foreign Language. *Testing Reading Comprehension Skills.* 1990; P. 2, № 7 (1): 465 – 503.
25. Гутарева Н.Ю. *Тестирование при определении уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Курск, 2005.

References

1. Magomedova M.A. *Lingvodidakticheskoe testirovanie kak sredstvo upravleniya processom ovladeniya russkim yazykom kak inostrannym.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
2. *The Routledge Handbook of Language Testing.* 2nd edition. Taylor and Francis Group, 2021.
3. Ghaicha A. Theoretical Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. *Journal of Education and Practice*. 2016; № 7 (24): 212 – 231.
4. Mundrake G.A. The evolution of assessment, testing, and evaluation. In: Rucker, J. *Assessment in Business Education*. NBEA Yearbook. Reston: NBEA. 2000; № 38.
5. Bachman L.F. *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press, 1990.
6. Brown T.L.G. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*. 2004; № 11 (3): 305 – 322.
7. Schonfeld I.S., Verkuilen J., Bianchi R. An exploratory structural equation modeling bi-factor analytic approach to uncovering what burnout, depression, and anxiety scales measure. *Psychological Assessment.* 2019; № 31 (8): 1073 – 1079. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/pas0000721
8. Folomkina S.K. Testirovanie v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1986; № 2: 16 – 20.
9. Rubinshtejn S.L. K kritike metoda testov. *Protiv pedologicheskih izvraschenij v pedagogike*. Leningrad: Uchpedgiz, 1938.
10. Avanesov V.S. *Forma testovyh zadanij*. Mosva: Centr testirovaniya, 2005.
11. Majorov A.N. *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya.* Moskva: Intellekt-centr, 2001.
12. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskih testov*. Moskva: Logos, 2002.
13. Kim V.S. *Testirovanie uchebnyh dostizhenij:* monografiya. Ussurijsk: Izdatel'stvo UGPI, 2007.
14. Santrock J.W. *Educational Psychology*. New York: McGraw Hills Companies, 2008.
15. Degtyarev S.N. Formiruyuschee testirovanie kak metod strukturirovaniya i sistematizacii znanij. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2015; T. 1, № 3 (3): 207 – 224.
16. Luft J. Formative assessment and science education. *Science education.* 2002; № 86 (5): 733 – 736. Available at: https://www.researchgate.net/publication/240321665
17. Mil'rud R.P., Matienko A.V. Al'ternativnoe testirovanie po inostrannomu yazyku: problema, podhody, metodika. *Vestnik TGU*. 2006; № 1 (41): 122 – 127.
18. Huerta-Macias A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice.* Cambridge, 2002: 338 – 343.
19. Oleshkov M.Yu., Uvarov V.M. *Sovremennyj obrazovatel'nyj process: osnovnye ponyatiya i terminy.* Moskva: Kompaniya Sputnik+, 2006.
20. Unezheva M.K. Obuchayusche-kontroliruyuschie formy proverki znanij inostrannyh studentov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2016; Ch. 4, № 12 (54): 95 – 99.
21. Bashmakova N.I. *Tipologiya yazykovyh testov i metodika posttestovogo analiza (na materiale britanskih i amerikanskih testovyh sistem).* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
22. Zhelnin M.`E., Kudinov V.A., Belous E.S. Preimuschestva i nedostatki testirovaniya v sravnenii s drugimi metodami kontrolya znanij. *Uchenye zapiski: `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 1 (21).
23. Alderson J.C. Reading in a Foreign Language. *Testing Reading Comprehension Skills.* 1990; P. 1, № 6 (2): 425 – 438.
24. Alderson J.C. Getting Students to Talk about Taking a Reading Test (a Pilot Study), Reading in a Foreign Language. *Testing Reading Comprehension Skills.* 1990; P. 2, № 7 (1): 465 – 503.
25. Gutareva N.Yu. *Testirovanie pri opredelenii urovnya sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-91-94

***Kozina O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: cck2004@mail.ru*

CASE-METOD POTENTIAL IN PREPARING STUDENTS FOR THE DEMONSTRATION EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE. In the article a problem of students' effective preparation for a demonstration exam in a foreign language, using the case-method in foreign language lessons at a university, with the help of which the learning process is aimed at practice-orientation, interactivity and concretization of the acquired knowledge, skills and possessions of future specialists is presented. The essence and the potential of the case-method as a tool in the formation of students' analytical abilities and the demonstration of speech skills in professionally oriented foreign language communication are determined. The article offers practical examples of project work (cases), the implementation of which shows successful students' preparation for a demonstration exam in a foreign language, which proves formation of students' language and professional competences. The material presented in the article allows to conclude that the use of a system of cases in teaching students a foreign language can improve their communicative level, motivation to study this subject, and also show readiness for a professional dialogue in a foreign language.

Key words: **case-method, foreign language, learning process, demonstration exam.**

***О.В. Козина,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ КЕЙС-МЕТОДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема эффективной подготовки студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке в вузе с применением кейс-метода, с помощью которого процесс обучения направлен на практикоориентированность, интерактивность и конкретизацию полученных знаний, умений и владений будущих специалистов. Раскрыта сущность кейс-метода и определен его потенциал как инструмента в формировании у студентов ана-

литических способностей, речевых умений в профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации. В статье предлагаются практические примеры проектных заданий (кейсов), выполнение которых показывает успешную подготовку студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке, что доказывает сформированность у обучающихся языковой и профессиональной компетенций. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что использование системы кейсов в обучении студентов иностранному языку позволяет повысить их коммуникативный уровень, мотивацию к изучению данной дисциплины, а также показать готовность к профессиональному диалогу на иностранном языке.

Ключевые слова: **кейс-метод, иностранный язык, процесс обучения, демонстрационный экзамен.**

Процесс подготовки будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности является одной из самых актуальных задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования. Речь идет о специалистах с творческим мышлением, способных находить нестандартные пути решения поставленных перед ними профессиональных задач, умеющих пользоваться полученным объемом информации в их будущей профессиональной деятельности. В перспективе обозримого будущего процесс обучения в вузе должен быть направлен на тесную взаимосвязь теории с практикой, на повышение эффективности методов его реализации и мониторинг готовности студентов показать на практике их готовность к дальнейшей профессиональной деятельности.

Демонстрационный экзамен, наряду с традиционной формой итоговой аттестации выпускников вузов, может выступать критерием в оценивании качества подготовки и уровня сформированности общих и профессиональных компетенций будущих специалистов [1]. Демонстрационный экзамен имеет большое значение как для вузов, так и для работодателей. Успешная демонстрация выпускниками своих знаний, умений, владений на практике значительно повышает их востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. Российские вузы широко внедряют демонстрационный экзамен в практику итоговой аттестации, и в последнее время наблюдается положительная динамика в применении данной инновационной формы контроля.

Следовательно, актуальным становится проблема эффективной подготовки обучающихся к демонстрационному экзамену.

Изучение педагогической и методической литературы, а также практической стороны образовательного процесса в вузе показывают недостаточную методическую разработанность применения инновационных технологий, а именно – кейс-метода в процессе подготовки студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке.

Таким образом, внедрение кейс-метода в процесс подготовки студентов-выпускников к демонстрационному экзамену на иностранном языке является актуальным вопросом в настоящий период.

Цель данной статьи состоит в изучении потенциала кейс-метода в подготовке студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке.

Основными задачами являются следующие: изучить сущность кейс-метода в обучении иностранному языку; выявить потенциал кейс-метода в процессе подготовки студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке.

Основными методами, используемыми в данной статье, являются анализ научной, методической и педагогической литературы по данному вопросу, а также педагогическое наблюдение.

В настоящее время в систему высшей школы России широко внедряются новые эффективные методы, как в обучение, так и в проверку качества подготовки будущего специалиста к его профессиональной деятельности. Метод кейсов занимает особое место в данном процессе.

Понятие кейс-метода (case-study) произошло от английского слова *case*, означающего “случай”, “ситуацию”, а также “портфель”, этот метод основан на активном проблемно-поисковом анализе конкретной учебной ситуации с последующим решением поставленных задач или (решение кейсов).

Данное понятие кейс-метода имеет различные формулировки. Одни ученые трактуют его как технологию проблемного обучения, другие относят данный метод к проектному обучению. Согласно А.М. Долгоруков, метод кейсов – это «продвинутый», активный метод, имеющий множество возможностей [2]. Исследователь Л.В. Покушалова говорит о кейс-методе как о методе «активного обучении на основе реальных ситуаций, помогающим «студентам представить себя в реальной жизненной ситуации, а не просто решать сложную задачу» [3, с. 155]. По мнению Е.С. Полат, под методом проектов подразумевается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [4].

Широкие возможности кейс-технологии в обучении иностранному языку отражены в работах Г.А. Багиева, В.Р. Наумова, А.О. Сидоренко и др. [5]. Проблеме применения кейс-метода в процессе обучения посвящены исследования таких зарубежных ученых, как Bonney K., Davis C., Wilcock E. и др. [6; 7].

Изучение отечественного и зарубежного взгляда на данную проблему указывает на то, что суть метода заключается в предложении обучающимся осмыслить и найти оптимальное решение для поставленной задачи, максимально приближенную к реальной жизненной ситуации, которая содержит в своей основе какую-либо практическую задачу. Однако у поставленной проблемы может быть несколько вариантов решений.

Преимущества данного метода по сравнению с традиционными методами в обучении иностранному языку заключаются в практикоориентированности, интерактивности и конкретизации полученных знаний, умений и навыков.

Применение кейс-метода в обучении иностранному языку делает сам процесс ориентированным больше на решение поставленной задачи, чем на овладение иностранным языком, другими словами, обучающиеся сфокусированы на выполнении практического задания, иностранный язык в данном случае выступает в роли средства.

Следовательно, проектная работа вовлекает обучающихся в процесс сбора информации по поставленной проблеме, выработку вариантов решений и предоставления результатов. Обучение иностранному языку происходит в моменте обсуждения и в презентации финала проекта на иностранном языке.

Практика работы в вузе показывает, что выполнение заданий в группах из 3–4 человек является более эффективным ввиду взаимодействия участников друг с другом и широкого спектра предлагаемых идей.

В данной связи приведем пример применения кейс-метода на занятиях по английскому языку у студентов ИИСКиП и ИПиП Алтайского государственного педагогического университета. В рамках прохождения определенных тем студентам предлагалось выполнить следующие групповые проекты:

1. Write a tourist guide for something in your local area. Use descriptions, photos, diagrams, maps, etc.

2. Invent a new country; draw the map; design the capital; write the basic laws. Prepare a poster presentation introducing it to others.

3. Research and look for ideas to help solve specific real local problems, e.g. lack of entertainment and sport facilities; crime; environmental issues, etc.

4. Undertake some public research interviews to find and then analyse a range of people’s opinions on certain topics, e.g. attitudes to music, theatre; wishes for the locality, etc.

В качестве примера применения кейс-метода на занятиях по английскому языку во время прохождения темы “Ecological problems” со студентами 5 курса ИПиП можно привести план по подготовке к проекту по данной проблеме:

I. Make a presentation on the topic «Environmental Problems that our Planet is Facing Today».

– Give a talk with your family, fellow students about ecological problems in your city (town), region, country.

– Use the Internet resources to study and analyze the environmental problems in the world.

– Speak about the main ecological problems in social net works, try to find the solution. For example, using paper bags or plastic bags: which are best?

– Discuss the global ecological problems that our Planet face. Express your opinion about the importance of preserving the ecology in the world. What is your choice?

3. Design and present your work on the topic “Global ecological problems” in English lesson.

1) preparatory stage:

– Analyze the existing teaching materials, determine the class and level of required knowledge (advanced or not), work algorithm, applied methods and techniques, resources and references.

2) developing stage:

– Develop a system of tasks of speech activities, group and individual tasks, interactive activities, games, visual and educational aids and a number of other materials to work on the topic “Global ecological problems”.

– Think over a topical vocabulary, essay themes, situations for letters, dialogues and project assignments, phonetic and grammar material necessary for the given topic study as well as the types and forms of test papers.

3) presentation stage.

Во время подготовки к данному проекту студенты изучают, анализируют и предлагают свои варианты решения данной проблемы, а также вносят свой компонент в изучение темы “Ecology” посредством разработки дополнительного словаря, системы упражнений, использования различных методов и технологий на английском языке.

Необходимо отметить, что кейс-метод выступает инструментом в заключительной работе над темой курса. У студентов появляется возможность продемонстрировать свои аналитические способности и речевые умения в профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке. Иностранный язык в данном случае используется как средство для общения и решения поставленной проблемы. Во время презентации проектов студенты проявляют себя как будущие специалисты, способные решить важные профессиональные задачи на практике.

Специфика кейс-метода заключается в неоднозначности результата. Один и тот же тематический проект будет представлен разными группами по-разному. Применение данного метода в процессе обучения иностранному языку делает его более эмоционально окрашенным, увлекательным и мотивирующим. В процессе интерактивного поиска совместных решений, формы предоставле-

ния результатов происходит снятие языкового барьера и желание изучать данную дисциплину.

Кейс-метод направлен не только на освоение конкретных знаний, умений, владений, но и на развитие интеллектуальных и коммуникативных способностей обучающихся. С одной стороны, потенциал кейс-метода заключается в его возможности соединяться с другими методами в обучении иностранному языку, с другой стороны, возникают некоторые трудности применения данного метода в практике подготовки студентов к демонстрационному экзамену по иностранному языку: постоянно меняющиеся требования к качеству подготовки будущего специалиста, а также недостаточное внимание педагогов к методической разработанности данного метода в процессе обучения.

Таким образом, кафедрой иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) были разработаны методические рекомендации по подготовке к демонстрационному экзамену для студентов 5 курса Института педагогики и психологии (ИПиП) по профилю подготовки «Начальное образование и иностранный язык». Данные рекомендации дают полное сопровождение по подготовке студентов-выпускников к презентации их методических и практических знаний в рамках изученных дисциплин («Методика обучения иностранному языку», «Практический курс иностранного языка») в форме защиты проекта на английском языке. Подготовка к демонстрационному экзамену в формате тематического кейса содержит определенные задания, выполнение которых показывает сформированность у обучающихся языковой и профессиональной компетенций.

Следовательно, работа над проектами (кейсами) происходит в несколько этапов:

1. Начальный этап (аналитический). На данном этапе студентами осуществляется сбор и анализ полученной информации по теме кейса. Определение проблемы и алгоритма действий.

2. Этап выработки наилучшего решения, например, создания мини-курса, разработки дополнительного материала по изучаемой теме.

3. Этап презентации готового проекта с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Помощь в подготовке студентов к демонстрационному экзамену осуществляется ведущим преподавателем, который выступает в роли фасилитатора, направляет обучающихся в выборе материала, поиске методов и технологий, путей решения поставленных задач и контроле выполнения всех этапов до самого экзамена. Работа над кейсом и последующая презентация может производиться как одним студентом самостоятельно, так и группой не более 2-х человек.

Опыт работы в вузе и подготовка студентов к демонстрационному экзамену по дисциплинам «Методика обучения иностранному языку», «Практический курс иностранного языка», который проводился на 5 курсе ИПиП, АлтГПУ, показали высокий уровень сформированности профессиональных навыков у выпускников. В период работы с обучающими кейсами на иностранном языке студенты научились исследовать предложенную ситуацию, структурировать и анализировать полученную и недостающую информацию, а также обсуждать и предлагать возможные пути решения поставленных проблем.

В данной связи следует отметить, что возможности использования кейс-метода в процессе языковой подготовки обучающихся к итоговой аттестации по иностранному языку не ограничиваются обучающей функцией, а активно используются и в исследовательской деятельности студентов.

В ходе освоения методических и языковых дисциплин разрабатывались кейсы по различным тематикам, где на первом этапе студенты самостоятельно определяли проблему, ставили цель и задачи. На данном этапе студенты анализировали психолого-педагогическую и методическую литературу, а также проводили анализ линий УМК с целью определения места изучаемой в них темы. Что касается второго этапа работы над проектом, то обучающиеся разрабатывали свои задания и упражнения; составляли словарь по теме и т.д. На третьем этапе студенты разрабатывали и проводили урок с использованием кейса-метода, а затем презентовали полученные результаты с выводами об эффективности технологии кейс-метода в обучении иностранному языку.

В данном виде работы наблюдаются межпредметные связи дисциплины «Методика обучения иностранному языку» и «Практический курс иностранного языка», что доказывает эффективность процесса подготовки студентов-выпускников к демонстрационному экзамену на иностранном языке.

В качестве примера применения кейс-метода в разработке урока, в рамках подготовки к демонстрационному экзамену, можно привести проектное задание (по теме “My Holidays”), где школьники (2 класс) были поделены на 4 группы по 3–4 человека. Материалы, которые были приготовлены для каждой группы, имели одну и ту же форму, но отличались по содержанию. Время для выполнения задания каждой группой – 10–15 минут. После решения проводилась презентация групповых работ. Учащимся предлагалось заполнить “Summer Bucket List” словами на карточках. Оценивание работы учащихся состояло из двух компонентов: участие ученика в группе, в обсуждении и презентации. К моменту проведения урока с использованием кейс-метода все необходимые слова и выражения на английском языке уже были введены и отработаны. Данному заданию предшествовала работа по подготовке кейса, где были сформулированы учебные ситуации (с учетом возраста учеников), определены вопросы, на которые учащимся предлагалось ответить после анализа учебных ситуаций.

Во время подготовки к уроку с применением кейс-метода у студентов возникла трудность в подборке материала, соответствующего уровню 2-го класса. В силу возраста младшие школьники еще не могут рассуждать о проблемах на английском языке, а также самостоятельно принимать решения и контролировать свои действия. Поэтому реализация кейс-метода происходила в упрощенном варианте. Роль педагога состояла в организации беседы и дискуссии учащихся с помощью проблемных вопросов, например: “Is the Internet a bad thing or a good thing during your holidays?”), в контроле времени работы, вовлечении всех учащихся групп в процесс анализа ситуаций.

Из вышесказанного можно определить, что успех внедрения кейс-метода на уроках в начальной школе зависит от трех основных составляющих: качества кейса, готовности учащихся и самого педагога к организации работы с кейсом и ведению дискуссии. В результате использование кейс-метода в образовательной деятельности по иностранному языку способно развивать коммуникативные и регулятивные умения учащихся через работу по плану, презентацию собственного продукта, работы в группах, а также повысить их мотивацию к изучению данного предмета.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование кейс-метода в подготовке студентов-выпускников к демонстрационному экзамену иностранном языке имеет огромный потенциал. Благодаря внедрению кейс-метода в учебный процесс у студентов формируются навыки постановки целей, задач, отбора и структурирования информационных ресурсов, выявления проблемы, поиска и реализации оптимального решения; способность оперировать всеми видами речевой деятельности на иностранном языке в профессиональной коммуникации, а также готовность к практическому профессиональному взаимодействию с помощью современных технологий.

Научная новизна статьи состоит в определении потенциала кейс-метода как эффективной технологии в процессе подготовки студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в изучении сущности кейс-метода в процессе обучении иностранному языку.

Практическая значимость вышеизложенных выводов раскрывает широкий диапазон возможностей применения кейс-метода в процессе обучения иностранному (английскому) языку как средству профессионального общения, а также через систему разработанных кейсов помогает подготовить студентов-выпускников к успешной презентации накопленных знаний, умений и владений на иностранном языке на практике, на демонстрационном экзамене в вузе.

Библиографический список

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24
2. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания. *Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий*. Москва: Центр интенсивных технологий образования. 2002: 21 – 44.
3. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов. *Молодой ученый*. 2011; Т. 2, № 5 (28): 155 – 157.
4. Полат Е.С. Метод проектов. *Мультиурок*: сайт учителей. Available at: https://multiurok.ru/blog/1-mietod-proiektov-na-urokakh-inostrannogo-iazyka-polat-ie-s.html
5. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода. *Материалы II Международной научно-практической конференции*. Пермь: ПГТУ, 2006: 25 – 32.
6. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology Education*. 2015; № 16 (1): 21 – 28. Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4416499/
7. Davis C., Wilckock E. *Teaching materials using case studies.* University of Liverpool: UK Center for Materials of Education. 2003. Available at: https://edcuration.com/resource/vendor/595/Case%20Study.pdf

References

1. Portal Federal’nyh gosudarstvennyh obrazovatel’nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24
2. Dolgorukov A.M. Case study kak sposob ponimaniya. *Prakticheskoe rukovodstvo dlya t’yutora sistemy Otkrytogo obrazovaniya na osnove distancionnyh tehnologij*. Moskva: Centr intensivnyh tehnologij obrazovaniya. 2002: 21 – 44.
3. Pokushalova L.V. Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional’no orientirovannogo obucheniya studentov. *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 2, № 5 (28): 155 – 157.
4. Polat E.S. Metod proektov. *Mul’tiurok*: sajt uchitelej. Available at: https://multiurok.ru/blog/1-mietod-proiektov-na-urokakh-inostrannogo-iazyka-polat-ie-s.html

5. Gejhman L.K. Distancionnoe obrazovanie v svete interaktivnogo podhoda. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Perm': PGTU, 2006: 25 – 32.
6. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology Education*. 2015; № 16 (1): 21 – 28. Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4416499/
7. Davis C., Wilckock E. *Teaching materials using case studies.* University of Liverpool: UK Center for Materials of Education. 2003. Available at: https://edcuration.com/resource/vendor/595/Case%20Study.pdf

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-94-96

Kuznetsova Yu.V., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A UNIVERSITY. This article observes interactive methods of teaching a foreign language, which are a strategic direction of the development of the modern educational system. The key methods this article focuses on are public presentation and case study. These methods are applied in the educational process in the following disciplines "A foreign language" and "A foreign language in the professional sphere" at Financial University under the Government of the Russian Federation. The paper conveys advantages and disadvantages of these methods, effectiveness and difficulties of their application. The relation between the students' level of language proficiency and the benefit they get from using these methods is analyzed, the conditions necessary for the effective application of these methods are determined. Based on the research findings a conclusion is made, that if these conditions are met, this way of teaching has a positive feedback from students, promotes a better understanding of information, increases motivation and involvement of students in the educational process.

Key words: **interactive teaching methods, case study, presentation, teaching foreign languages.**

Ю.В. Кузнецова*, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Данная статья посвящена интерактивным методам обучения иностранному языку, являющимся стратегическим направлением развития современной образовательной системы. Центральное место отводится двум из них: публичной презентации и кейс-методу. Данные методы применялись в учебном процессе по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» в Финансовом университете при Правительстве РФ. В работе раскрываются их преимущества и недостатки, эффективность и трудности применения. Анализируется взаимосвязь между уровнем владения языком у студентов и пользой данных методов для них, определяются условия, необходимые для успешного применения данных методов. По результатам проведенного исследования делается вывод, что при соблюдении этих условий такая форма проведения занятий находит положительный отклик у студентов, способствует лучшему усвоению информации, повышает мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Ключевые слова: **интерактивные методы обучения, кейс-метод, презентация, обучение иностранному языку.**

В современных условиях в системе высшего образования приоритетным направлением является формирование компетентной личности. Под профессиональной компетенцией понимаются не просто знания, навыки и опыт, а умение устанавливать связь между знанием и конкретной ситуацией, способность сочетать знание и действие, навык анализа проблемной ситуации и нахождения путей ее решения [1].

Для достижения этой цели, для формирования компетентных специалистов необходимо внедрять в образовательный процесс методы обучения, способствующие развитию критического мышления и умений работать в команде, отстаивать свою точку зрения, но также и принимать точку зрения оппонента. Необходимо ориентировать студентов на самостоятельную работу, организовывать для них практико-ориентированные занятия, которые будут стимулировать как интерес к выбранной профессии, так и к изучению иностранного языка. Именно использование интерактивных методов обучения позволяет этого добиться. Они обеспечивают активное участие обучающихся в образовательном процессе, предполагают их взаимодействие.

Понятие «интеракция» происходит от английского слова «interaction», что означает взаимодействие. М.В. Кларин в своей статье дает следующее определение: «Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. Если рассматривать интерактивное обучение глубже, то речь идет не просто о подключении эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений учащихся в качестве вспомогательного материала, иллюстративного дополнения. Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания. В традиционном обучении ведущий (тренер, преподаватель, учитель) выполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе одного из источников информации» [2, с. 13].

При использовании интерактивных методов обучения организация учебного процесса происходит таким образом, что все студенты становятся его полноправными участниками, они погружаются в реальную атмосферу сотрудничества. Активность обучаемых при этом должна превышать активность преподавателя, который, в свою очередь, выступая в качестве помощника, стремится направить и побудить студентов к самостоятельной работе, анализу и поиску решений. В ходе интерактивного обучения развиваются такие навыки, как умение критически мыслить, анализировать информацию, объективно оценивать разные точки зрения, принимать решения и брать на себя ответственность за них, общаться и дискутировать с другими людьми [3].

Существует большое разнообразие интерактивных методов обучения: дискуссия, публичная презентация проекта, кейс-метод (анализ конкретных ситуаций), творческое задание, деловая игра, разработка проекта, круглый стол и др.

В данной статье будут более подробно рассмотрены два метода: кейс-метод и публичная презентация. Раскрываются их суть, достоинства и недостатки. Научная новизна состоит в анализе эффективности этих методов, положительной ответной реакции учащихся на использование данных форм обучения в зависимости от их уровня владения английским языком. В качестве методов исследования был выбран описательный, качественный в виде опросов и интервью. Исследование было сосредоточено на точке зрения студентов Финансового университета при Правительстве РФ относительно положительного и отрицательного опыта, который они получили при использовании интерактивных методов обучения. Цель данной статьи – определить основные условия, соблюдение которых поможет наиболее эффективно применять рассматриваемые интерактивные методы. Задачами этого исследования являются следующие: проанализировать преимущества, которые дает применение данных интерактивных методов, а также трудности, возникающие в процессе работы; выявить взаимосвязь между эффективностью использования кейс-метода и презентацией, положительной обратной реакцией студентов и их уровнем владения языком; сделать выводы о целесообразности использования этих методов в дальнейшем. Результаты этого исследования могут быть использованы для повышения эффективности обучения иностранному языку в Финансовом университете при Правительстве РФ.

Прежде всего, рассмотрим теоретическую основу этих методов.

Кейс-метод или «case study». Этот метод подразумевает анализ, обсуждение и принятие решения. Студентам предоставляется описание конкретной реальной ситуации, которая содержит какую-то проблему или противоречие. Они должны в процессе обсуждения и взаимодействия друг с другом обдумать и проанализировать данную ситуацию, собрать и исследовать недостающую информацию, определить возможные направления действий и их последствия, найти оптимальное, на их взгляд, решение проблемы. В процессе работы обучающиеся стараются использовать иностранный язык спонтанно и осмысленно, что развивает навык говорения. Полученные теоретические знания, личные качества и умения помогают решать практические задачи, предложенные в кейсе. Также необходимо помнить об особенностях этого метода. Первая и, возможно, главная его особенность – это отсутствие правильного ответа. Эффективных решений может быть несколько. Помимо этого, можно отметить ограниченность времени решения кейса и противоречивость или изменчивость вводных данных, поскольку кейс имитирует реальную жизненную ситуацию.

Классификация кейсов разнообразна. Например, выделяют следующие три типа кейс-метода. Первый тип предполагает, что студенты находят решение проблемной ситуации, с которой столкнулось руководство компании и которая еще не решена. Второй подход предусматривает, что студенты оценивают уже предложенные решения или предпринятые действия. И третий тип требует от учащихся дать общую оценку ситуации; проанализировать, развиваются ли со-

бытия так, как должны были. В данном исследовании будет использоваться второй тип кейс-метода [4].

Достоинства кейс-метода нельзя отрицать. С помощью данного метода устанавливается связь между знаниями и практикой, что впоследствии поможет студентам чувствовать себя непринужденно в деловом коллективе.

Интересный, интенсивный и увлекательный кейс приводит к высокой эмоциональной вовлеченности обучающихся, их активному участию в проекте, что, в свою очередь, обеспечивает более эффективное усвоение материала. Использование кейс-метода на уроках английского языка способствует контекстуализированному обучению лексике и дополнительной грамматической практике. При применении данного метода используются аутентичные материалы, широкий диапазон тем, соответственно, словарный запас у студентов растет.

Кроме того, метод кейсов позволяет учащимся совершенствовать свои коммуникативные навыки и умения средствами иностранного языка, совершенствуются «мягкие навыки», или soft skills, которые являются очень полезными и незаменимыми в современном деловом мире. Ребята учатся организовывать командную работу над проектом, улаживать конфликты, искать компромиссы, презентовать свое решение перед публикой. Умение понимать и грамотно формулировать свои убеждения и мысли делает студентов ответственными и независимыми.

В процессе работы оттачиваются их аналитические навыки, навыки решения проблем и принятия нестандартных и креативных решений, приходит понимание разницы между фактами и мнениями, релевантной и нерелевантной информацией, приходит уверенность в действиях в условиях стресса, неопределенности и нехватки информации. Данный метод помогает развивать умения, необходимые для компетентных специалистов, для того, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда, а именно: умение найти недостающую информацию, умение в сжатые сроки проанализировать и переработать большое количество данных, делать гипотезы и предположения, логично и структурированно оформлять результаты своего исследования.

Однако преимущества кейс-методов являются лишь частью общей картины, необходимо также понимать их недостатки. В первую очередь они требуют подготовки, чтобы в итоге не получилось просто поверхностное обсуждение и простой обмен личными мнениями. Необходимость поиска и чтения дополнительной литературы связана с высоким уровнем лингвистической сложности. Кроме того, сложность поиска хороших учебных пособий с кейсами сдерживает использование кейс-метода и делает планирование урока проблематичным. Помимо этого, успешное занятие с применением кейс-метода во многом зависит от роли преподавателя, его нетрадиционной роли, которая может вызвать у некоторых коллег дискомфорт, а у студентов – враждебность. В методе кейса преподаватель больше не является экспертом, который дает правильные ответы или решения, а, скорее, является консультантом, который передает ответственность за обучение студенту. Однако от преподавателя требуется большая подготовка, а также способность справляться с непредвиденными ситуациями и отвечать на непредсказуемые вопросы. Для студентов, решающих кейс на неродном для себя языке, данный метод представляется трудным, но интересным. Необходимость читать дополнительную литературу с новой лексикой, готовить письменные отчеты, стараться говорить бегло и при этом грамотно для многих может показаться сложной задачей [4; 5].

Некоторые авторы отмечают важность физической обстановки. Таким образом, занятие не должно проводиться в традиционном классе, необходимо хотя бы изменить расположение парт. U-образное расположение столов или в форме круга облегчает визуальный контакт и взаимодействие между участниками дискуссии. Также лучше использовать другую терминологию, т.е. период занятий следует называть собранием; а студенты должны называться участниками или членами группы. При этом должно быть достаточно места для того, чтобы преподаватель спокойно передвигался по аудитории и контролировал ситуацию, не спотыкаясь о вещи и посторонние предметы. Такую среду обучения порой трудно организовать, но это имеет большое значение [5; 6].

Публичная презентация проекта. Современные образовательные технологии на уроках иностранного языка предоставляют множество преимуществ для преподавания. Использование таких технологических инструментов, как ПК, интерактивная интеллектуальная доска, проектор, Интернет или др., стало очень распространенным явлением, и оно было признано очень эффективным. Концепция умного класса – это современная тенденция в учебных заведениях по всему миру.

Презентация PowerPoint также рассматривается как часть компьютерного обучения. Это программа, с помощью которой можно создавать эффектные слайды с текстом, изображениями, анимацией и звуком. Это помогает создавать аудиовизуальные эффекты в классах во время обучения и может быть очень эффективным в привлечении и поддержании внимания учащихся. Сегодня это стало обычной практикой в мире образовательных технологий. Слайд-презентации помогают эффективно и наглядно донести информацию, создать интересную учебную обстановку в аудитории. Поскольку выступает не один человек, а несколько, происходит динамичное взаимодействие студентов на занятии. Все это оказывает положительное влияние на студентов и помогает им развиваться. Этот формат привлекателен для учащихся и подходит для различных стилей обучения учащихся, таких как визуальный, аудиальный, кинестетический и творческий, благодаря использованию мультимедийных методов. Поэтому считается, что презентации PowerPoint могут повысить эффективность преподавания английского языка. Кроме того, применение данного метода учит студентов излагать свои идеи или мысли на английском языке, помогает упорядочить свои мысли и представлять информацию в упорядоченной и привлекательной форме. Умение хорошо провести устную презентацию на английском языке является важным для компетентного специалиста в современном мире [7; 8].

Делая учебный процесс более интересным, динамичным, требующим более глубокой подготовки, данный метод помогает повысить мотивацию и энтузиазм студентов в изучении иностранного языка. Создание презентации – это трудоемкий процесс, требующий творческого подхода. Чтобы презентация получилась интересной и хорошей, необходимо ответственно подойти к вопросу подбора необходимого материала, как текстового, так и визуального. В процессе подготовки при чтении дополнительной литературы, в т.ч. на иностранном языке, расширяется кругозор учащихся. Также использование презентаций формирует такие качества у студентов, как самодисциплина и навык управления своим временем, поскольку время на подготовку презентации отводится не так много, а сдать необходимо точно в срок. Презентации развивают навыки письма, говорения и аудирования. В то время как докладчик, рассказывая свою презентацию, оттачивает навыки говорения, аудитория совершенствует навык восприятия иностранной речи на слух. Во время последующего обсуждения презентации, что является важным этапом работы с ней, учащиеся развивают навыки диалогического общения, поскольку на этом этапе задаются вопросы и даются аргументированные ответы на них. Также благодаря повторному употреблению идет более легкое запоминание лексики или грамматических конструкций.

Выступление с презентацией обычно занимает 5–10 минут, что соответствует принципу микрообучения. «С помощью микрообучения решается проблема короткой продолжительности концентрации внимания представителей поколения Z, потому что идея передачи информации малыми блоками обеспечивает долгосрочное удержание ее в памяти обучающихся без действия отвлекающих факторов» [9, с. 208].

Использование презентаций возможно на разных этапах обучения:

1. При объяснении нового материала. В данном случае подача нового материала становится более наглядной и информативной. Студентам легче воспринимать и понимать информацию, когда задействованы все чувства восприятия. Но на этом этапе важно следить за объемом нового материала, т.к., используя презентации, легко дать слишком много информации, что может быть трудно для понимания учащимися. Используя презентации, преподаватель всегда обращается к аудитории, нет необходимости поворачиваться спиной, чтобы написать что-то на доске. Дополнительным преимуществом является тот факт, что презентации могут быть использованы студентами спустя какое-то время для повторения пройденного материала.

2. Для самостоятельной работы студентов. Предлагается список тем, а учащиеся выступают с докладом с использованием презентации по той теме, которую они сочли наиболее интересной для себя.

3. Обобщение пройденного материала после изучения нескольких тем. Таким образом повторяется весь пройденный материал и развивается критическое мышление, формируется свое видение информации [10].

Преподавателю иностранного языка важно объяснить студентам необходимость поиска информации на английском языке. Помимо того, что это позволяет избежать большого количества лексических, грамматических и стилистических ошибок, которые неизбежны при самостоятельном переводе, навык поиска информации на иностранном языке очень полезен для дальнейшей научной работы.

Таким образом, развитие у студентов навыка подготовки и представления презентации является одной из задач преподавателя в современном мире.

Перейдем к рассмотрению практической реализации этих методов и анализу эффективности их применения.

Рассмотренные два метода – кейс-метод и презентация – применялись на уроках английского языка со студентами 1 и 3 курса факультета информационных технологий и анализа больших данных Финансового университета при Правительстве РФ.

Кейс-метод применялся при работе со студентами 3 курса. Для этого учащихся распределили по мини-группам (4–5 человек), разнородным в гендерном плане, их уровень владения английским языком был элементарным и начальным средним либо средним и продвинутым средним. Применение данного метода было обусловлено (помимо всех преимуществ, рассмотренных ранее) необходимостью интегрировать изучение английского языка и получаемые параллельно знания по специальным предметам. До применения данного метода на уроках английского языка необходимо было выяснить, насколько хорошо студенты знакомы с методом кейсов в принципе. Как выяснилось, учащиеся имели представление о нем, т.к. решали кейсы по специальным дисциплинам, но на русском языке. В конце семестра применяли обратную связь, просили студентов показать, высказать свое мнение о данном методе на уроках иностранного языка, рассказать о положительных аспектах, а также о трудностях, с которыми пришлось столкнуться.

По результатам опроса большинство студентов со средним и продвинутым средним уровнем владения английским языком отметили следующие полезные для себя аспекты применения данного метода:

– задание соответствует их профилю и специализации, что вызывает профессиональный интерес и желание заниматься

– способствует пополнению словарного запаса, в том числе специальной лексикой;

– совершенствуется разговорная речь, навыки письма и аудирования;

– создает дополнительную мотивацию к размышлениям и исследованиям;

– совершенствуются разные виды чтения на английском языке: аналитическое, изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное;

– совершенствуется умение вести дискуссию и приходить к компромиссу;

– совершенствуется навык представления своего решения.

Что касается сложностей, для большинства студентов это была спонтанная речь. Говорить бегло и правильно далеко не всем давалось легко.

Немного иначе обстояло дело в группах с элементарным или начальным средним уровнем владения языком. В данном случае применение метода кейсов вызвало больше отрицательных эмоций, чем положительных. По мнению учащихся, время и усилия, потраченные на подготовку, не соответствуют полученным и ожидаемым результатам. Слишком много незнакомой лексики, пусть даже и специализированной, делают процесс подготовки очень утомительным и непродуктивным. А сложности с языковым оформлением своих мыслей и решений препятствовали полноценной дискуссии и, следовательно, выбору оптимального решения. При этом студенты воспринимали языковую практику как большое преимущество данного метода.

Следовательно, можно сделать вывод о пользе применения данного метода на уроках английского языка, но при этом нужно учитывать уровень владения языком у студентов. Важно, чтобы он соответствовал уровню, необходимому для решения кейса. В противном случае лучше отдать предпочтение другому интерактивному методу.

Презентацию на английском языке по одной из предложенных тем предлагалось подготовить студентам 1 курса. Уровень владения языком был разным: от элементарного до продвинутого среднего. Презентации готовились как в группах, так и индивидуально. Каждому студенту или группе было отведено 5–10 минут на выступление.

По результатам применения данного метода студентов попросили принять участие в опросе. Предлагалось оценить занятия с использованием презентаций, а также положительный и/или отрицательный опыт, который они поучили, готовясь и представляя свои презентации. Изначально предполагалось, что презентация создаст интересную среду, обеспечит глубокое понимание темы и поспособствует развитию коммуникативных навыков у учащихся. Опрос показал, что большинство респондентов отметили следующие положительные моменты применения презентаций на уроках английского языка:

– занятия становятся более оживленными и динамичными;

– возможность более глубоко исследовать и понять тему;

– расширяется словарный запас;

– развивается умение справляться со страхом публичных выступлений – студенты соглашались или не соглашались с данным пунктом, если соглашались, то описывали, что им помогало стать спокойнее. Кому-то помогало осознание того, что он (она) полностью понимает тему, кому-то необходимо было попить немного воды перед презентацией. Некоторые искали поддержку у друзей, а кому-то, наоборот, необходимо было побыть в тишине или послушать любимую музыку. Каждый учащийся нашел какой-то свой способ, лично ему помогающий избегать излишней нервозности;

– развитие навыка публичного выступления на английском языке;

– понимание необходимости привлечь внимание аудитории и соответственно появление стремления к этому;

– развитие навыка диалогического общения;

– рост уверенности в своих силах.

При этом некоторые учащиеся отметили и отрицательные моменты после проведения презентаций:

– недостаточный словарный запас делает затруднительным этап обсуждения презентации;

– не все презентации были интересные и актуальные;

– не всегда группа слушала внимательно выступающего, что было причиной эмоционального дискомфорта (проблема привлечения внимания);

– чрезмерное волнение вызывало отрицательные эмоции.

В целом данный интерактивный метод не вызвал отрицательной реакции как у студентов с невысоким уровнем владения языком, так и у студентов, достаточно уверенно говорящих на нем. Даже если этап обсуждения презентации показался для кого-то затруднительным, данный опыт воспринимался все равно как положительный. И практически все респонденты отметили его полезность. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что метод публичных презентаций подходит для использования в группах с разным уровнем владения английским языком, начиная с элементарного. Можно сделать вывод о целесообразности использования презентации в дальнейшем обучении. Все отрицательные моменты, отмеченные студентами, происходят от нехватки опыта и соответствующих умений. Следовательно, применяя данный интерактивный метод, студенты будут набирать опыт публичных выступлений и развивать необходимые навыки, что приведет к формированию качеств, необходимых для современного компетентного специалиста.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть необходимость внедрения в образовательный процесс интерактивных методов обучения. Данная форма проведения занятий имеет много преимуществ, причем осознаваемых учащимися, что видно по результатам проведенных опросов.

Что касается кейс-метода, то наиболее эффективным будет его применение в группах, в которых уровень английского языка как минимум уверенный средний или выше. В противном случае польза от этого подхода снижается, слишком большое количество незнакомых лексических и грамматических структур делают процесс работы непродуктивным, и это может вызвать негативную реакцию со стороны студентов. Поэтому необходимость решать кейсы всем группам, не обращая внимания на уровень языка, представляется неконструктивным и нецелесообразным решением.

В отличие от кейс-метода, эффективность использования публичной презентации была достаточно высокой во всех группах, независимо от уровня владения языком. Согласно исследованию, каждый учащийся нашел для себя положительный аспект применения этого метода и посчитал данный опыт полезным для себя. Что касается выявленных в результате опроса отрицательных моментов, таких как скучные, неактуальные презентации и, следовательно, недостаточная вовлеченность группы, то предварительное объяснение преподавателем значимости этого аспекта, и промежуточная проверка подготовленных презентаций поможет их избежать.

В целом интерактивные методы незаменимы в процессе обучения иностранному языку, поскольку способствуют развитию всех главных навыков английского языка.

Библиографический список

1. Асташина Н.И., Симусёва М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения. *АНИ: педагогика и психология*. 2017; Т. 6; № 1: 15 – 18.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000; № 7: 12 – 18.
3. *Интерактивные методы, формы и средства обучения*: методические рекомендации. Ростов-на-Дону: ФГБОУ «Российская правовая академия министерства юстиции Российской Федерации», 2013.
4. Westerfield K. Improved linguistic fluency with case studies and a video method. *English for Specific Purposes*. 1989; № 8: 75 – 83.
5. Piotrowski M.U. Business as usual: using the Case Method to teach ESL to executives. *TESOL Quarterly.* 1982; № 16: 229 – 238.
6. Welty William M. Discussion Method Teaching: A Practical Guide. *To Improve the Academy*. 1989; № 183: 197–216. Available at: https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/183
7. Oommen A. Teaching English as a Global Language in Smart Classrooms with PowerPoint Presentation. *English Language Teaching*. 2012; № 5: 54 – 61.
8. Гедрих И.В. Разработка и применение мультимедийных и интерактивных материалов при обучении иностранному языку. *Инновационная наука*. 2017; № 1: 144 – 147.
9. Краснова Т.И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 11 (91): 206 – 210.
10. Куличенко Ю.Н., Попова О.Ю., Линькова Ю.И. Использование мультимедийных презентаций в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 4 (59): 30 – 33.

References

1. Astashina N.I., Simuseva M.V. K voprosu ob ispol'zovanii interaktivnyh metodov obucheniya. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2017; T. 6; № 1: 15 – 18.
2. Klarin M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta. *Pedagogika*. 2000; № 7: 12 – 18.
3. *Interaktivnye metody, formy i sredstva obucheniya*: metodicheskie rekomendacii. Rostov-na-Donu: FGBOU «Rossijskaya pravovaya akademiya ministerstva yusticii Rossijskoj Federacii», 2013.
4. Westerfield K. Improved linguistic fluency with case studies and a video method. *English for Specific Purposes*. 1989; № 8: 75 – 83.
5. Piotrowski M.U. Business as usual: using the Case Method to teach ESL to executives. *TESOL Quarterly.* 1982; № 16: 229 – 238.
6. Welty William M. Discussion Method Teaching: A Practical Guide. *To Improve the Academy*. 1989; № 183: 197-216. Available at: https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/183
7. Oommen A. Teaching English as a Global Language in Smart Classrooms with PowerPoint Presentation. *English Language Teaching*. 2012; № 5: 54 – 61.
8. Gedrih I.V. Razrabotka i primenenie mul'timedijnyh i interaktivnyh materialov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Innovacionnaya nauka*. 2017; № 1: 144 – 147.
9. Krasnova T.I. Mikroobuchenie v kontekste prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 11 (91): 206 – 210.
10. Kulichenko Yu.N., Popova O.Yu., Lin'kova Yu.I. Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 4 (59): 30 – 33.

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-97-98

Morozov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*

FEATURES OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article substantiates the relevance of disclosing features of introduction of distance learning in modern conditions. The specificity of the use of distance learning in teaching specialized disciplines at various stages of mastering the profession by law enforcement officers has been revealed. The analysis of the advantages and disadvantages of distance learning in educational institutions is given. The most effective methods recommended for the implementation of distance learning opportunities are presented. The content of means for implementation of distance learning, providing joint activities of students and educators, is considered. Specific forms of organizing distance learning are proposed, among them multimedia presentations and virtual excursions are highlighted. Recommendations for conducting classes using distance learning tools are given. The possibilities and factors that determine the implementation of distance learning in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia have been determined.

Key words: **distance learning, educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia, distance learning tools, specific forms of organizing distance learning, opportunities for distance learning.**

В.А. Морозов, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В статье обосновывается актуальность раскрытия особенностей внедрения дистанционного обучения в современных условиях. Выявлена специфика применения дистанционного обучения при преподавании специализированных дисциплин на различных этапах освоения профессии сотрудниками правоохранительных органов. Дан анализ преимуществам и недостаткам дистанционного обучения в образовательных организациях. Приведены наиболее эффективные методы, рекомендуемые при реализации возможностей дистанционного обучения. Рассмотрены различные средства для реализации дистанционного обучения, обеспечивающие совместную деятельность обучающихся и обучающих. Предложены специфические формы организации дистанционных занятий, среди них выделены мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии. Даны рекомендации по проведению занятий с применением средств дистанционного обучения. Рассмотрены возможности и факторы, определяющие реализацию дистанционного обучения в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, образовательные организации МВД России, средства дистанционного обучения, специфические формы организации дистанционных занятий, возможности дистанционного обучения.**

Практика правоохранительной деятельности свидетельствует о том, что сегодня эффективность правоохранительной деятельности зависит от профессиональной подготовки сотрудников. Одним из направлений в современных условиях признано дистанционное обучение, и в настоящее время оно внедряется практически во все системы образования. Этот процесс связан не только с ограничениями, связанными с пандемией, но и с возросшими возможностями электронно-информационных систем. Преподавание специализированных дисциплин имеет существенные особенности, и применение дистанционного обучения должно их учитывать. Данные положения определяют актуальность рассматриваемой темы.

Внедрению дистанционного обучения в настоящее время посвящено достаточно большое количество работ, среди которых можно выделить Е.С. Полат, А.Е. Петрова, рассматривающих перспективы внедрения дистанционного обучения; П.И. Пидкасистого, О.Б. Тыщенко, которые раскрывают содержание компьютерных технологий в системе дистанционно обучения и т.д. В то же время внедрению дистанционного обучения в образовательную систему МВД России посвящено крайне ограниченное количество публикаций.

Цель исследования: выявить условия и факторы, определяющие реализацию дистанционного обучения в системе образования сотрудников правоохранительных органов.

Научная новизна состоит в выявлении особенностей применения дистанционного обучения при преподавании специализированных дисциплин на различных этапах освоения профессии.

Принципиальным положением является то, что образовательный процесс в образовательных учреждениях МВД России требует практической отработки навыков по всем дисциплинам специальной подготовки и доведения владением конкретных приемов и действий до заданных нормативов, что невозможно сделать только методами дистанционного обучения. Такое положение связано с тем, что профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов сегодня отличается повышенной значимостью, сложностью и требует совершенствования их подготовки при решении задач по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействию преступности, охране правопорядка и обеспечению общественной безопасности [1, с. 198].

Особенно это следует учитывать на этапе первоначальной подготовки сотрудников правоохранительной деятельности, так как в этом случае дистанционное обучение имеет крайне ограниченные возможности и может использоваться только как дополнительное по отдельным учебным вопросам. В то же время для процессов повышения квалификации и переподготовки специалистов это обучение вполне целесообразно, так как данная категория сотрудников имеет уже достаточный опыт служебно-боевой подготовки [2, с. 44].

Также стоит отметить невозможность проведения эффективной воспитательной работы, что в современных условиях актуально, и не только для курсантов, но и для различных категорий сотрудников полиции. Кроме того, следует учитывать, что сотрудники правоохранительной деятельности являются государственными служащими, и для них имеется объективная потребность в противодействии информационной войне, которую проводит Запад в отношении России, и ряд либеральных средств массовой информации внутри страны с учетом возросших возможностей информационных и психологических технологий воздействия на массовое сознание людей.

Существенным является то, что дистанционное обучение имеет специфические особенности в методическом обеспечении, организации и проведении занятий, что требует специальных дополнительных знаний, навыков и умений для профессорско-преподавательского состава. Далее рассмотрим основные исходные теоретические положения и возможности дистанционного обучения, которые необходимо использовать.

Дистанционное обучение реализует различные технологическое системы, позволяющие обучающимся получать учебную информацию в необходимом объеме и в комфортном временном режиме посредством таких элементов, как курсы дистанционного обучения, электронная почта, различные сайты и веб-страницы [3, с. 30]. Принципиальным положением выделяется необходимость организации самостоятельной работы обучаемыми по овладению информационными технологиями и разработанными специальными учебно-методическими комплексами. При разработке учебно-методических материалов важно знать и реализовать плюсы и минусы дистанционного обучения.

К преимуществам дистанционного обучения относятся:

1. Обучающиеся на занятиях с применением дистанционного обучения могут самостоятельно планировать место и время продолжительности занятий.
2. Обучающиеся в зависимости от их личных потребностей могут устанавливать скорость изучения дисциплины.
3. Возможность создания комфортных условий для реализации творческих способностей обучающихся.
4. Возможность преподавателя и обучающихся обмениваться актуальной информацией по электронным каналам связи для повышения эффективности образовательного процесса.
5. Обучающиеся могут независимо от своего местоположения и образовательной организации реализовывать образовательные потребности.
6. Возможность использования в учебном процессе современных информационных технологий.

К недостаткам дистанционного обучения относятся следующие:

1. Исключается возможность реализации воспитательного процесса, так как общение между обучающимися и обучающими затруднено и не способствует проявлению эмоциональной окраски знаний и личностного отношения к преподаваемой дисциплине.
2. Потребность в непрерывном доступе к источникам информации, который требует специальной подготовленности и достаточной технической оснащенности рабочих мест.
3. Отсутствие возможности в полной мере реализовать индивидуальный подход и личностно ориентированный подход.

4. Необходима высокая внутренняя мотивация к образовательному процессу и самодисциплина.

5. Невозможность осуществлять объективный контроль за деятельностью обучающихся в процессе занятий и оценивать результаты выполнения ими заданий с точки зрения самостоятельности.

6. Невозможность полноценной отработки практических навыков профессиональной деятельности.

7. Ограниченность в выборе видов контроля над ходом учебного процесса, в основном он только письменный, устный имеет ограниченные возможности.

При проведении дистанционного обучения необходимо использовать следующие методы:

– активизация учебно-познавательной деятельности,
– взаимодействие обучающихся и обучающих друг с другом;
– взаимодействие обучающихся и обучающих с информационной средой;
– стимулирование учебной деятельности;
– трансляция учебных материалов;
– контроль и самоконтроль процесса и результата образовательного процесса как со стороны обучающихся, так и обучающего;
– развитие ответственности у субъектов образовательной деятельности.

Средствами реализации дистанционного обучения выделяют такие как информационно-обучающие, трансляции образовательных материалов, коммуникативные средства и средства, обеспечивающие совместную деятельность обучающихся и обучающих.

В дистанционном обучении могут использоваться традиционные формы, в первую очередь это лекции, в то же время многие виды практических занятий имеют ограниченные возможности, и по каждой дисциплине будут иметь существенные отличия в организации и проведении. Необходимо учитывать, что занятие проводится на расстоянии, и используются информационно-коммуникативные средства. Для проведения занятий при реализации личностно ориентированного подхода необходимо применять интерактивные методы, включающие развивающие игры, которые дают возможность развивать воображение, приобретать и проявлять знания, умения, создавать и сплачивать коллективы [4, с. 51–52], что требует специальной подготовки каждого обучающегося и всей группы, что не всегда возможно.

В качестве специфических форм организации дистанционных занятий следует выделить следующие:

1. Чат-занятие – это занятия, на которых применяются технологии, обеспечивающие одновременный доступ к информации всем обучаемым участникам к чату.

2. Веб-форум проводится по конкретной проблеме, используя информацию в виде записей, которые делаются на специальном сайте с прикрепленной к нему рабочей программой.

3. Веб-занятие обеспечивает с помощью телекоммуникационных средств возможность проведения многих видов занятий, начиная от лекции и до различных игровых форм.

4. Веб-конференция – это занятие, проводимое с использованием списков рассылки учебных задач по электронной почте [5, с. 9].

Опыт проведения занятий по дистанционной форме обучения показал достаточно высокую эффективность применения мультимедийных презентаций на лекционных занятиях, а также целесообразность использования виртуальных экскурсий для рассмотрения учебного материала, связанного с действием на различных объектах и местности, благодаря созданию мультимедийного видео и фотопанорамы. Это средство может включать видео, графику, текст, ссылки и т.д.

При проведении таких занятий появляется возможность задействовать два и более канала восприятия учебной информации, что при вариативном содержании обучения стимулирует учебную активность обучающихся и эффективность усвоения представленного материала [6, с. 55]. Необходимо иметь в виду, что эта форма проведения занятий требует специальной подготовки как методической, так и технической и организационной, которые должно обеспечиваться не только преподавательским составом, но и специалистами тыловых служб и отдела технических средств обучения.

Следовательно, теоретическое значение определяется тем, что в статье дан анализ преимуществ и недостатков дистанционного обучения. Раскрыто содержание средств для реализации дистанционного обучения, обеспечивающих совместную деятельность обучающихся и обучающих. Определены специфические формы организации дистанционных занятий, среди них выделены мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии.

Практическая значимость статьи заключается в том, что раскрыто содержание воспитательного процесса, реализующего общенациональные российские ценности. Предложенные рекомендации могут использоваться в системе учреждений МВД России.

При внедрении дистанционного обучения образовательные программы должны обеспечить детальное планирование проведения учебного процесса, организацию каждого занятия от постановки целей до обеспечения достижения заданных результатов, разработку всех учебно-методических материалов, интерактивных средств и своевременное доведение их до обучающихся для обеспечения обратной связи в ходе учебного процесса.

Реализация дистанционного образования зависит от многих факторов, например, от информационно-технического обеспечения образовательной организации, планирования занятий с учетом возможностей обучающихся и обучающих, наличия необходимого методического сопровождения ученого процесса, а также подготовки обучающихся и обучающих. Особое значение имеет подготовка преподавателей к работе с информационными технологиями в сети Интернет. Причем подготовка должна быть не только методическая, но и психологическая, так как контактировать с обучаемыми придется в новой информационно-познавательной сетевой среде.

Подводя итог рассмотренным положениям, можно констатировать, что дистанционное обучение может быть полезным и удобным. В то же время заменить традиционное, где присутствует непосредственное общение и коммуникация обучающегося и обучающихся, оно в полном объеме заменить не сможет. Поэтому его необходимо рассматривать только как дополнительное, кроме случаев, когда есть причины, по которым обучающимся недоступно традиционное обучение.

Библиографический список

1. Левченко А.А., Федулов Б.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и их влияние на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2016; № 16-2: 197 – 199.
2. Федулов Б.А., Морозов В.А., Левченко А.А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2018; № 3 (74): 43 – 45.
3. Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? *Педагогика*. 1999; № 7: 29 – 34.
4. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Красилов О.В. и др. *Применение развивающих игр в личностно ориентированном педагогическом процессе*: монография. Барнаул, 2010.
5. Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения. *Педагогика*. 2000; № 5: 7 – 12.
6. Околесов О.П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения. *Педагогика*. 1999; № 6: 50 – 56.

References

1. Levchenko A.A., Fedulov B.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i ih vliyanie na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2016; № 16-2: 197 – 199.
2. Fedulov B.A., Morozov V.A., Levchenko A.A. Napravleniya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2018; № 3 (74): 43 – 45.
3. Polat E.S., Petrov A.E. Distancionnoe obuchenie: kakim emu byt'? *Pedagogika*. 1999; № 7: 29 – 34.
4. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Krasilov O.V. i dr. *Primenenie razvivayuschih igr v lichnostno orientirovannom pedagogicheskom processe*: monografiya. Barnaul, 2010.
5. Pidkasistyj P.I., Tyschenko O.B. Komp'yuternye tehnologii v sisteme distancionnogo obucheniya. *Pedagogika*. 2000; № 5: 7 – 12.
6. Okolesov O.P. Sistemnyj podhod k postroeniyu `elektronnogo kursa dlya distancionnogo obucheniya. *Pedagogika*. 1999; № 6: 50 – 56.

Статья поступила в редакцию 20.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-98-101

Novichkova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nownad@mail.ru*

Varlamova E.S.*, MA student, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: gravarlamowa@yandex.ru*

ORGANIZATIONAL CULTURE OF SOCIAL REHABILITATION ORGANIZATION: THE CONTEXT OF CORPORATE EVENTS. The article reveals a problem of development of organizational culture of social rehabilitation organization in relation to the development of corporate culture of employees. The corporate culture of educational employees is considered as an important component in the overall culture of the organization, along with the organizational and managerial culture, which

determines the quality, efficiency and effectiveness in the development of activity. The authors reveal the content of organizational culture and corporate culture, their common bases. The characteristics of corporate culture (rehabilitation center for children and adolescents with disabilities “Sunflower” in Ulyanovsk) in connection with the organizational culture are identified and described. The research required the study of corporate activities/events, the development of corporate culture of employees, its connection with the organizational culture of a particular organization. The influence on organizational culture of corporate events as an innovative way of joint activities of employees in a particular team with the use of event technology is assessed.

Key words: **educational technology, organizational culture, corporate culture, corporate events, event-technology**

Н.М. Новичкова, *канд. пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: nownad@mail.ru*

Е.С. Варламова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: gravarlamowa@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: КОНТЕКСТ КОРПОРАТИВНЫХ СОБЫТИЙ

В статье раскрывается проблема развития организационной культуры социально-реабилитационной организации во взаимосвязи с развитием корпоративной культуры сотрудников. Корпоративная культура педагогических работников рассматривается как важная составляющая в общей культуре организации, наряду с организационной и управленческой культурой обусловливающая качество, результативность и эффективность в развитии деятельности. Авторы раскрывают содержание организационной и корпоративной культур, их общие основания. Выделяется и приводится характеристика корпоративной культуры (реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Подсолнух» в г. Ульяновске) во взаимосвязи с организационной культурой. Исследование потребовало изучения корпоративных мероприятий/событий, развития корпоративной культуры сотрудников, взаимосвязи её с организационной культурой конкретной организации. Оценено влияние на организационную культуру корпоративных событий как инновационного способа совместной деятельности сотрудников в конкретном коллективе с использованием ивент-технологий.

Ключевые слова: **образовательная технология, организационная культура, корпоративная культура, корпоративные события, ивент-технологии.**

В условиях развивающегося образования актуализируется проблема развития организационной культуры педагогического коллектива на основе реализации инновационных подходов. Организационная и корпоративная культуры в образовательной организации являются важными факторами и условиями инновационного развития данной образовательной организации. Они способны мотивировать педагогов на качественную работу, сплотить коллектив вокруг стратегических ориентиров и тактических задач, направить совместные усилия на достижение целей и задач коллектива, использовать командную работу как эффективную в развитии профессиональной компетентности педагогов. Сама организационная культура педагогов развивается на основе многих факторов и особенно важно, что сегодня это происходит посредством реализации инновационных подходов и способов.

В жизни и деятельности современной социально-реабилитационной организации равноценно важны управленческая культура, организационная культура, корпоративная культура. Развитие организационной культуры отдельных педагогов, управленческой команды образовательной организации в последние годы происходит при обращении педагогов к инновационному опыту по развитию данной культуры, имеющему место в областях не только педагогики и психологии, но и менеджмента, педагогического менеджмента, сфере бизнеса. В обиходе в педагогическом сообществе используются понятия такие понятия, как «команда», «командный дух», «корпоративная культура», «корпоративный дух» и другие.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы представить осмысление исследования развития организационной культуры социально-реабилитационной организации в аспекте влияния на неё корпоративных событий как инновационного способа совместной деятельности в коллективе.

Задачи решения данной цели состоят в следующем:

– раскрыть содержание организационной и корпоративной культур;

– сформулировать противоречия, существующие в инновационном образовательном пространстве в связи с недостаточной разработанностью проблемы развития корпоративной культуры в социально-реабилитационной организации;

– охарактеризовать корпоративную культуру и корпоративные события конкретной организации (реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Подсолнух» в г. Ульяновске);

– оценить влияние на организационную культуру корпоративных событий как инновационного способа совместной деятельности сотрудников в конкретном коллективе.

Научная новизна представленной в данной статье части исследования состоит в дополнении известных положений об организационной культуре выводами о влиянии корпоративных событий на развитие организационной культуры педагогических работников. Теоретическая значимость заключается в том, что выводы о влиянии корпоративных событий на развитие организационной культуры педагогических работников вносят вклад в развитие корпоративной педагогики. Практическая значимость связана с возможностью использовать некоторые представленные здесь идеи в качестве практических советов для развития организационной, корпоративной культуры в конкретной организации.

В социально-культурных отношениях, связанных с выполнением трудовых действий в педагогической профессии и складывающихся в социально-реабилитационной организации, значительную роль играет организационная культура. Связано это с тем, что в социально-реабилитационной организации решаются разнообразные задачи следующего характера: управленческого, экономического, собственно организационного, психологического, педагогического, медицинского, реабилитационного, которые сегодня важно достигать результативно, эффективно и качественно. Организационная культура выполняет в силу этого свои важные функции в деятельности социально-реабилитационного учреждения: реабилитационную, мотивирующую, регулирующую, регламентирующую, координирующую, интегрирующую, адаптирующую, инструментальную, которые реализуются, трансформируются и отражаются в конкретных действиях педагогов как носителей этой культуры и их поведении.

Проблема развития организационной культуры специалистов, работающих с детьми, вызывает интерес исследователей как в силу её междисциплинарной направленности, так и в силу большой практической роли и значимости в жизнедеятельности образовательных организаций. Однако, несмотря на значительную разработку общей теории об организационной культуре коллектива, сохраняются противоречия:

– между необходимостью инновационного развития образовательной организации и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических основ развития организационной культуры педагогического коллектива на основе реализации инновационных подходов;

– между необходимостью инновационного развития организационной культуры конкретного педагогического коллектива и отсутствием научно обоснованных рекомендаций для её развития, в частности в связи с корпоративной культурой в педагогическом менеджменте.

Теоретические основания для исследования организационной культуры социально-реабилитационной организации базируются на выводах, положениях, идеях, разработанных в философии, социологии, психологии, педагогике, менеджменте (Аникеев А.А., Бардаков Н.С., Василенко С.В., Грошев И.В., Исопескуль О.Ю., Колесников А.В., Серебрянников С.С., Соломанидина Т.О., Подколзина М.В., Полищук Е.В., Ушаков К.М.; Р. Блейк, Н. Деметр, Б.З. Мильнер, Ж. Мутон, И. Оучи, С. Ханди, Э. Шейн и др.).

Определенную конструктивную роль в данном исследовании сыграли выводы о корпоративной культуре (Н.А. Вагапова, Е.А. Зайцева, Г.П. Зинченко, Э.А. Капитонов), актуальных тенденциях развития ивент-технологий (Ю.А. Азарова, Э.Р. Бурнацева, А.В. Сковородкин), событийных коммуникациях в маркетинговой практике (Е.А. Каверина) и событийном маркетинге (А.Е. Назимко).

Организационную культуру в социально-реабилитационной организации, на наш взгляд, характеризует содержание в виде знаний, ценностей, установок, способностей, умений, компетенций личности, необходимых для обеспечения управления, качества и эффективности: организации образовательного процесса, выполнения всех необходимых профессиональных действий в образовательной организации. Наличие высокой организационной культуры отдельных педагогов, управленческой команды социально-реабилитационной организации, всего педагогического состава обеспечивает высокий командный дух и слаженность в работе в данном образовательном учреждении.

Корпоративную культуру педагогов, на наш взгляд, отличает содержание в виде знаний, ценностей, установок, способностей, умений, компетенций, разделяемых большинством педагогов и необходимых для обеспечения организации

корпоративных событий, в которых участвуют все педагоги данного социально-реабилитационного учреждения, практически реализуя свою организационную культуру. Однако и в организационной, и в корпоративной культуре педагогов есть общая и базовая составляющая, связанная именно с организацией социально-реабилитационных событий, акций, отношений, досуга в учреждении. Именно это основание позволяет употреблять понятия «организационной культуры» и «корпоративной культуры» как синонимы [1, с. 103].

Отечественные учёные обращаются к изучению корпоративной культуры как проблеме новой (посторганизационной) культурной формы в качестве мироощущения, способа восприятия и научно-практического осмысления деятельности человека, социальных групп и государства в обществе [2]. По мнению исследователей, корпоративная культура предстаёт важной составляющей организационной деятельности в XXI веке и признается одним из главных факторов, влияющих на успех деятельности организации [3, с. 107].

В данном исследовании изучалось развитие организационной культуры педагогического коллектива на основе корпоративных событий как инновационного способа жизни и деятельности коллектива сотрудников (Областное государственное казённое учреждение социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Подсолнух» (ОГКУСО РЦ «Подсолнух») в городе Ульяновск).

Корпоративные события в организации реабилитационного центра реализуют преимущественно такие виды деятельности педагогов, как реабилитационный, социально-досуговый, коммуникативный, организаторский, творческой самореализации. Главной особенностью в организации подобных событий остается совместное участие в них сотрудников, родителей и детей. Так, к примеру, в РЦ «Подсолнух» состоялись областной фестиваль «СКРИптум», праздничное реабилитационное мероприятие «Весна-красна». Центр «Подсолнух» встречал друзей из Германии в рамках молодёжно-культурного проекта «Россия – Германия: семь шагов навстречу» из г. Лейпцига, и целая неделя общения и социокультурной жизни была очень насыщенной. В Центре «Подсолнух» на праздничных реабилитационных мероприятиях все участники праздника получают много положительных эмоций от веселых игр, шуток и теплых поздравлений.

Корпоративные ценности сотрудников данного учреждения определены в Кодексе этики и служебного поведения работников организаций, подведомственных Министерству здравоохранения, семьи и социального благополучия Ульяновской области. В числе приоритетных корпоративных ценностей, определяющих деловое поведение работников, отмечены законность, эффективность, социальная ответственность, кадровый потенциал, надёжность, нравственность [4].

Сотрудники центра называют важными для коллектива те ценности, которые в Кодексе этики определены как принципы деятельности: добросовестность, профессионализм, репутация, открытость и прозрачность, конфиденциальность [там же]. В числе корпоративных ценностей педагогические работники также называют и миссию воспитания, открытость, безопасность, позитивность, благополучие, оптимизм, доброжелательность, ответственность.

Осознание этих и других ценностей происходит в процессе совместных событий как профессиональной реабилитационной, педагогической и образовательной направленности, так и досуговой жизни коллектива педагогов. Сотрудники принимают эти ценности, выражают эмоции и чувства, отношение, придерживаются их в поведении, что выражается в их корпоративной культуре.

Важно, чтобы корпоративные ценности поддерживались в социально-реабилитационной организации на всех уровнях: конкретного сотрудника, управленческой команды центра, сообщества педагогических работников в формате соответствующих поведенческих моделей, что обусловлено корпоративной природой данной культуры, в основе которой – ценностно-смысловое единение. И общим основанием и пространством для демонстрации поведенческих моделей является общение (коммуникация): деловое, межличностное и т.д.; содержательное и эмоциональное; реальное и виртуальное. Разнообразие видов общения свойственно корпоративным событиям педагогов, отражает их корпоративную культуру. Мы согласны с точкой зрения, известной в теории организационных систем и управления ими, что поведенческие изменения могут приводить к культурным изменениям в профессиональном сообществе и наоборот. Так, например, в сфере бизнеса используются стратегии развития персонала, направленные на изменение поведения и культуры, отношение к компании её сотрудников.

В современной организационной и корпоративной культуре социально-реабилитационной организации складываются свои особенности в виде выбранных приоритетных смыслов, ценностей, установок, действий, к которым следует отнести развитие организации, достижение высокой результативности и успешности, выполнение миссии организации, развитие профессионально обучающихся сообществ, интенсивная коммуникация, рефлексия культуры всего педагогического сообщества.

Эти и другие смыслы реализуются и транслируются достаточно известными эффективными способами и средствами, которые требуют к себе осмысленного и ответственного отношения в использовании информации, традиций, символов и языков. Так, информация: о самой организации, её миссии и стратегии, о руководстве, составе работников организации, планах развития свидетельствует об основных ценностных ориентирах, идеях, принципах, динамике развития организации, о её традициях и инновациях, об особенностях текущей организационной практики.

Традиции организации характеризуют устойчивое развитие сложившейся организационной практики в данном учреждении как результат многолетней целенаправленной деятельности всего коллектива сотрудников. Символы в организации, которые существуют как в формате живой, так и виртуальной реальности, отражают ценностное содержание действий сотрудников организации. Так, девиз коллектива сотрудников ОГКУСО РЦ «Подсолнух» г. Ульяновска выражен в следующем смысле: «Мы верим в уникальные возможности каждого ребенка и развиваем их».

Язык сотрудников ОГКУСО РЦ «Подсолнух» г. Ульяновска выражает корпоративную специфику профессиональной деятельности, позволяющую реализовывать ряд программ: комплексной реабилитации по программе «Мать и дитя» для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и проживающих в районах Ульяновской области; психолого-педагогической реабилитации (для детей дошкольного возраста); медицинской реабилитации; социокультурной реабилитации; дополнительного образования; летнего оздоровления.

В сферу образования приходят смыслы, которые используются в области бизнеса, в частности ивент-технологии как технологии для организации событий на корпоративной основе праздника, театрального действа, способствующие развитию корпоративной культуры сотрудников образовательной организации. «Ивент-технологии» и «событийность» в российской действительности справедливо рассматриваются как проблемы инновационного развития [5, с. 91]. Учёные отмечают, что ивент-технологии, корпоративные праздники, событийный маркетинг – относительно молодые понятия, пришедшие к нам «из-за океана», и они действительно являются инновационными в области режиссуры и продюсирования театрализованного действия [5, с. 99]. В корпоративном событии сотрудников реабилитационного центра, как правило, направляющую роль играют корпоративные ценности, и вместе с тем все педагоги как его соучастники активны интеллектуально, эмоционально, мировоззренчески и ценностно, в общении, творческом самовыражении, социально, двигательно. Корпоративная культура педагогов при этом развивается на основе нравственности, культурных традиций, выстраивания гуманных отношений.

Таким образом, исследование показало, что корпоративная культура содержит следующие положения:

– отражает основную идею/миссию жизнедеятельности социально-реабилитационной организации;

– поддерживает ключевые ценности данной социально-реабилитационной организации;

– создаёт доброжелательную атмосферу и благоприятный эмоциональный настрой у сотрудников;

– продолжает добрые традиции коллектива, которые значимы для абсолютного большинства сотрудников;

– соответствует нормам и ценностям организации, которые известны как официальные, заявленные на уровне управленческой команды в самом социально-реабилитационном учреждении, в социально-культурном и образовательном пространстве ближайшего социума;

– корпоративная культура связана с организационной культурой, сложившейся в социально-реабилитационной организации;

– корпоративные события проектировались и проводились согласовано и в контексте всей профессиональной деятельности сотрудников;

– в корпоративных событиях проявлены аспекты (элементы) развития новой организационной культуры.

Таким образом, организационная культура социально-реабилитационной организации развивается посредством корпоративных событий как инновационного способа совместной деятельности в коллективе. Их организация связана с миссией и корпоративными ценностями организации, обусловливается стилем управления в организации, сложившейся атмосферой доброжелательности, развития и саморазвития, творческой самореализации. Насыщенная событиями жизнь в организации демонстрирует корпоративную культуру сотрудников, которая развивается посредством современных способов, включая ивент-технологии.

Библиографический список

1. Хмельницкая Н.И. Технология развития организационной культуры на диагностической основе. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; Выпуск 9, № 2 (331): 103 – 108.
2. Капитонов Э.А., Зинченко Г.П. *Корпоративная культура: теория и практика*. Москва: Альфа-Пресс, 2005.
3. Вагапова Н.А., Зайцева Е.А. Корпоративная культура как фактор, влияющий на успех деятельности организации. *Вестник КГЭУ*. 2010; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-kak-faktor-vliyayuschiy-na-uspeh-deyatelnosti-organizatsii
4. *Кодекс этики*. Available at: http://www.rcpodsolnuh.ru/deyatelnost/kodeks-etiki

5. Азарова Ю.А. «Event-технологии» и «Событийность» – проблемы инновационного развития. *ТРУДЫ СПБГИК*. 2012: 91 – 101. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/event-tehnologii-i-sobytiynost-problemy-innovatsionnogo-razvitiya

References

1. Hmel'nickaya N.I. Tehnologiya razvitiya organizacionnoj kul'tury na diagnosticheskoj osnove. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; Vypusk 9, № 2 (331): 103 – 108.
2. Kapitonov `E.A., Zinchenko G.P. *Korporativnaya kul'tura: teoriya i praktika*. Moskva: Al'fa-Press, 2005.
3. Vagapova N.A., Zajceva E.A. Korporativnaya kul'tura kak faktor, vliyayuschij na uspeh deyatel'nosti organizacii. *Vestnik KG`EU*. 2010; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-kak-faktor-vliyayuschiy-na-uspeh-deyatelnosti-organizatsii
4. *Kodeks `etiki*. Available at: http://www.rcpodsolnuh.ru/deyatelnost/kodeks-etiki
5. Azarova Yu.A. «Event-tehnologii» i «Sobytijnost'» – problemy innovacionnogo razvitiya. *TRUDY SPBGIK*. 2012: 91 – 101. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/event-tehnologii-i-sobytiynost-problemy-innovatsionnogo-razvitiya

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 37.026.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-101-103

Drobysheva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*
Zvyagintseva E.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EZvyagintceva@fa.ru*

THE USE OF TAXONOMY ELEMENTS IN TRAINING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY WITH BACHELORS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article discusses some aspects of using elements encompassed Bloom's taxonomy, while training the course of professionally oriented foreign language with bachelors at a non-linguistic university. Practical recommendations on the design of notes / summaries are offered and they can be useful not only during the development of the major "Foreign language in the professional sphere" by students, but also during the study of other subjects included in the educational cycle of university, as well as in subsequent professional activities after graduation. The analysis of the Federal State Educational Standard of primary, secondary, and general education shows that meta-subject skills should be formed among applicants for a study, but practice shows that these skills are owned by a small number of first-year students. The conclusion is made about the expediency of developing such skills in foreign language classes to activate productive forms of work (particular, in writing).

Key words: **foreign language, taxonomy, productive skills, university students, foreign language training.**

Н.Н. Дробышева, *канд. филол. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*
Е.П. Звягинцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EZvyagintceva@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТАКСОНОМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования элементов таксономии Блума в ходе иноязычной профессионально ориентированной подготовки бакалавров неязыкового вуза. Предлагаются практические рекомендации по оформлению заметок/конспектов, которые могут быть полезны не только в ходе освоения студентами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», но и в процессе изучения других предметов образовательного цикла вуза, а также в последующей профессиональной деятельности. Анализ ФГОС начального, среднего, общего образования показывает, что метапредметные навыки должны быть сформированы у абитуриентов, но практика показывает, что ими владеет незначительное количество первокурсников. Делается вывод о целесообразности развития данных навыков на занятиях по иностранному языку с целью активизации продуктивных форм работы (в частности письменной речи).

Ключевые слова: **иностранный язык, таксономия, продуктивные навыки, студенты вуза, иноязычная подготовка.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в условиях гибридных форм обучения в период пандемийной нестабильности у обучаемых снижается уровень подготовки, академическое мошенничество в студенческой среде встречается сплошь и рядом, развитие «гибких» навыков отходит на второй план. У многих выпускников высшей школы иногда именно данные надпрофессиональные навыки (эмоциональный и социальный интеллект, коммуникативные навыки, развитые черты характера, критическое мышление и т.д.) будут востребованы в первую очередь, когда они начнут свою профессиональную деятельность в той или иной области экономики страны. На современном этапе обучения педагоги неязыковых вузов должны четко понимать, как учить бакалавров разных специальностей в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», при этом использование основ таксономии способно стать фасилитатором на этом пути передачи знаний от одних участников образовательного процесса другим и обеспечить (по возможности) качественное усвоение полученных знаний в области будущей профессиональной деятельности [1–10].

Цель данной статьи – определить наиболее востребованные приемы и техники систематизации знаний в области иноязычной подготовки при обучении языку специальности в бакалавриате. Рекомендации предложены на основе многолетней практики авторов, доцентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, но могут быть значительно расширены преподавателями других дисциплин.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– выделить в рамках таксономии Блума наиболее значимые виды ментальной деятельности в ходе учебного взаимодействия;

– предложить варианты развития высших мыслительных умений и навыков (High Order Thinking Skills) при обучении бакалавров;

– дать рекомендации по применению данной технологии на занятиях по иностранному языку.

Основные методы исследования при подготовке данного материала включали в себя анализ научной и методической литературы, изучение опыта коллег в области методики преподавания иностранного языка, синтез заданий, которые смогут помочь студентам в ходе получения знаний в области выбранной специальности на иностранном языке и которые будут наиболее востребованы на практических занятиях (семинарах) по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Изучение неродного языка может оставаться стрессом для многих людей и длиться всю жизнь, сводя на нет попытки выучить его на уровне, достаточном не только для общения на бытовые темы, но для использования в профессиональной деятельности. Многих студентов пугает не общение на иностранном языке, а страх ошибки, за которую наказывали в школе, большие пробелы, которые, по их мнению, невозможно восстановить, неумение работать со связным текстом (непонимание роли контекста), незнание функций грамматических форм (или отдельных конструкций), недостаточно развитые навыки при работе с продуктивными видами заданий, к которым относится говорение и письмо. В этой связи метапредметные умения могут прийти на помощь участникам образовательного процесса. К ним относятся:

– поиск способов решения проблем творческого и поискового характера;

– формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия;

– активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий;

– использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, синтеза, организации, передачи и интерпретации информации;

– умение готовить свое выступление с аудио-, видео- и графическим сопровождением;

– овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

– осознанное построение речевых высказываний в соответствии с коммуникативными задачами;

– овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения;

– готовность слушать собеседника и вести диалог;

– готовность признавать возможность существования различных точек зрения;

– владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем;

– освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии, т.е. владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов.

Все эти метапредметные навыки должны быть в активном запасе у выпускников российских школ, т.к. они прописаны в трех ФГОС (начального, среднего, общего образования). На практике дело обстоит совсем иначе, и у вчерашних выпускников школ нужно формировать по меньшей мере половину из перечисленных навыков. Особенно значимы в высшей школе будут навыки, включенные в пирамиду педагога и психолога Бенджамина Блума еще в 1956 г.: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [6]. Многие педагоги успешно пользуются данным методическим инструментом [1] и описывают не только его положительные, но и отрицательные характеристики.

При обучении иностранному языку будущей специальности многим педагогам приходится не только использовать набор имеющихся техник и диверсифицировать задания продуктивного характера, но и создавать новые [7]. Самым главным критерием при подготовке таких видов заданий будет креативность и целесообразность их применения на занятиях и в ходе самостоятельной работы студентов [4]. Например, задания на развитие критического мышления могут включать обращение к воображению студентов («Напишите как можно больше последствий при выборе той или иной стратегии управления»), использование креативности («Выделите общие характеристики описываемых в тексте событий, представьте текст в виде скетча»), умения обходиться минимальным набором выразительных средств («Представьте прочитанный текст в виде 5 значимых слов любой части речи, послушайте версию своего речевого партнера, который не читал его; найдите общее и разное в оригинале и производном формате»), обращением к логике («Закончите текст, исходя из полученной информации») или к метапредметным навыкам («Для каждого предложения найдите факт, связанный с ним, но не имеющий ничего общего с другими утверждениями из текста»). Использование понятных (близких студентам) форм самовыражения в интернет-сообществе также может внести новую струю в старые упражнения. Например, многие студенты с радостью делают такие задания: «Представьте, что вас попросили снять тик-ток для школьников или разместить выступление на платформе TED talk в течение 1 минуты, снимите ролик по теме прочитанного текста и покажите его на занятии». Развитие навыков поиска информации из надежных аутентичных источников и ее интерпретация, мышления по аналогии, синтеза собственной информации нужны современным студентам как никогда ранее, особенно в период вынужденного заточения (когда группа уходит на карантин или весь вуз переходит на онлайн-обучение из-за растущего числа заболеваний в условиях пандемии). При этом развитие таких «мягких» навыков, как самоконтроль, контроль высказываний (устных и письменных) своих одногруппников, мониторинг самого себя тоже нужно воспитывать и развивать [9].

Отдельного внимания заслуживает развитие у студентов навыков грамотного ведения заметок, т.к. бОльшая часть современных бакалавров не умеет этого делать. Объемы информации стремительно растут, данное умение пригодится обучаемым не только при изучении иностранного языка, но и в процессе освоения других предметов образовательного цикла. Самое продуктивное умение в этой связи – создание «карт памяти» (Mind maps/ Mapping Method). Первый раз данное задание можно и нужно сделать вместе со студентами. На доске (экране) записывается основная тема, изучаемая на практическом занятии, далее выделяются подтемы (слева или справа), расширяемые мыслями, фразами, значимыми фактами. Объединяя между собой эту информацию, мы учим студентов анализировать и логически мыслить. Времени на создание таких ментальных карт уходит меньше, чем на ведение привычного конспекта, а возможность пользоваться ими при подготовке к зачету или экзамену (как готовой шпаргалкой) является дополнительным мотиватором для студентов. Кроме того, вписывая словосочетания в подтемы, обучаемые вовлекают дополнительные каналы восприятия и улучшают лексическую наполняемость по теме занятия.

Если лекция или учебный материал представлены в уже структурированном виде, хорошо помогает метод выделения (Outline method). Преподаватель предлагает загрузить готовый, созданный им лекционный материал в программу Kami.app на гаджетах студентов и подчеркивать (выделять) основные идеи, следя за логикой повествования. У данного метода есть масса преимуществ: студенты не только внимательно слушают, но и видят материал (минимум два канала восприятия уже включены), выделенные (значимые для слушателей) идеи потом легче найти и повторить перед аттестацией. Кроме того, в Kami.app есть возможность делать собственные пометки, записывая напротив нужной строки возникающие мысли, подтверждающие факты, размышления на будущее с целью расширения горизонтов познания.

Если доступ к гаджетам есть не у всех студентов в силу каких-то причин, то для отработки продуктивных навыков хорошо помогает метод Корнелла (Cornell Method). Страница делится на две части в соотношении 30:70, и в большой колонке ведется запись ключевых мыслей или информации по теме, а в маленькой – комментарии и вопросы. Этот метод помогает не только развивать навыки скорописи на иностранном языке, но и анализировать содержание лекций, тематических разделов, выделять новизну. У данного формата письменной работы, к сожалению, есть одно ограничение: если уровень иноязычной подготовки студента низкий, то он не сможет быстро и качественно (без ошибок) записывать информацию, предлагаемую преподавателем в устном виде.

Еще одна техника при активизации продуктивных навыков зарекомендовала себя с хорошей стороны – обработка информации в табличной форме (Charting method). Особенно активно этим методом пользуются будущие экономисты при анализе массива цифр и обработки данных. Сравнивая между собой несколько аспектов или подходов к решению проблемы, они располагают представленную в кейсе информацию в несколько колонок, где каждая – это отдельная категория. Данный метод подходит даже слабым студентам, он требует только времени, усидчивости, логических и аналитических способностей.

Анализ трудов современных ученых в области педагогики, психологии, методики преподавания иностранного языка [2; 8; 10], а также собственный опыт авторов при подготовке бакалавров экономических специальностей позволяет сделать вывод о том, что именно элементы конспектирования учебного материала с применением таксономии Блума способны помочь студентам в более прочном и долговременном усвоении знаний. Некоторые рекомендации помогут студентам лучше справляться с заданиями продуктивного характера, учиться писать отчеты по темам, выражать мысли в эссе:

1. Использование при создании своего конспекта только незначительного количества устойчивых словосочетаний (chunks), которые являются действительно новыми, остальную информацию важно уметь перефразировать, т.к. скопированный текст хуже запоминается.

2. Работа по созданию конспектов в рамках изучаемой дисциплины должна быть планомерной и отработанной до автоматизма, это облегчает подготовку к экзамену. Для этого описанные методы и техники стоит применять в любых приемлемых условиях, даже в обычной жизни.

3. Писать конспекты лучше от руки, а не печатать на компьютере. Это включает моторную память, которая является еще одним каналом восприятия информации и зарекомендовала себя с лучшей стороны.

4. Использование разноцветных маркеров, ручек, фломастеров дает не только разнообразие и положительное подкрепление, но и помогает увидеть структуру готовой работы, сконцентрироваться на главном.

5. Прослушивание музыки при выполнении письменных работ креативного характера (к ним относится и создание конспектов) способствует не только снижению стресса, но и лучшему запоминанию.

Лингводидактика включает в себя все больше элементов медиалингвистики, и все активнее применяют ее отдельные конструкты в методике преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Преподаватели не только могут, но и должны включать медиалингвистику в канву практического занятия, поскольку именно аутентичные материалы наиболее востребованы в ходе иноязычной подготовки и позволяют обучать студентов «грамотному использованию интернет-источников, дополненной реальности, образовательных экосистем, способствуют формированию гибкого мышления и развитию когнитивных навыков в целом» [3]. Иногда работа не с готовым текстом, а поиск информации собственными средствами из прессы или Интернета и подготовка краткого анализа в виде блок-схем, ментальных карт позволяет развивать продуктивные навыки и расширять познавательную деятельность студента.

Делая вывод о возможностях использования элементов таксономии Блума в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», следует отметить, что при обучении иностранному языку все средства хороши, а зарекомендовавшие себя приемы хороши вдвойне. При подготовке к профессиональному экзамену для педагогов ТКТ (Teaching Knowledge Test) преподаватели, которые являются носителями языка, обращают на это особое внимание и подчеркивают значимость использования таксономии. Навыки высших мыслительных процессов будут способствовать адаптации выпускников вуза на рабочем месте, помогут обрабатывать массивы информации, делать аналитические записки, писать отчеты, пригодятся при подготовке к международным экзаменам (BEC, Academic IELTS и др.).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей развития у студентов высших мыслительных процессов в ходе обуче-

ния иностранному языку, например, через грамотное и разнообразное развитие продуктивных навыков, к которым относится письменная речь. К сожалению, в настоящее время незначительная часть педагогов высшей школы может и готова уделять достаточное внимание данному аспекту в ходе иноязычной подготовки. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах ведения записей и видах оформления конспектов изучаемого материала в ходе иноязычной подготовки бакалавров в неязыковых вузах. Практическая значимость представлена через обучение студентов навыкам работы с аналитической и синтезированной формами заданий на основе таксономии Блума, которые будут востребованы у выпускников высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. Грицкова Н.В. Таксономия Блума и её роль в формировании навыков академического письма и чтения на занятиях по иностранному языку. *Вестник Донецкого национального университета.* Серия Б: Гуманитарные науки. 2018; № 3: 101 – 107.
2. Козина О.В., Меркулова Е.Н. Таксономия Блума в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2020; № 4 (45): 24 – 28.
3. Манахова Е.Б. Разноплановые культурные аспекты в процессе профессионально ориентированного иноязычного обучения бакалавров неязыкового вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 306 – 309.
4. Марченко Т.П. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся как важная предпосылка дальнейшего самообразования. *Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы*. 2014; № 6: 60 – 63.
5. Симакова Н.А., Смирнова Т.П. Развитие навыков академического письма на английском языке на завершающем этапе обучения иностранному языку в неязыковых университетах. *Современные гуманитарные исследования*. 2019; № 2 (87): 75 – 80.
6. *Таксономия: что это такое, примеры и принципы.* Available at: https://4brain.ru/blog/taksonomija-chto-eto-takoe-primery-i-principy/
7. Танцура Т.А. Особенности обучения письму на иностранном языке студентов неязыковых специальностей. *Достижения вузовской науки*. 2016; № 23: 65 – 70.
8. Чернявская Н.Э., Коренева Е.Н., Киреева Н.В. Методические аспекты обучения иностранному языку по теории Бенджамина Блума. *История и педагогика естествознания*. 2020; № 2: 9 – 10.
9. Чувилина О.В. Самоконтроль и самооценка как основные умения «автономного обучающегося» при обучении иностранному языку. *Вестник Волжской государственной академии водного транспорта.* 2013; № 35: 198 – 200.
10. Шукурова И.В., Чеснокова Н.Е. Развитие критического мышления студентов неязыковых направлений подготовки на основе учебных иноязычных текстов. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 2 (36): 124 – 134.

References

1. Grickova N.V. Taksonomiya Bluma i ee rol' v formirovanii navykov akademicheskogo pis'ma i chteniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta.* Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2018; № 3: 101 – 107.
2. Kozina O.V., Merkulova E.N. Taksonomiya Bluma v formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov vuza. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4 (45): 24 – 28.
3. Manahova E.B. Raznoplanovye kul'turnye aspekty v processe professional'no orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya bakalavrov neyazykovogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 306 – 309.
4. Marchenko T.P. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' uchaschihsya kak vazhnaya predposylka dal'nejshego samoobrazovaniya. *Nauka 21 veka: voprosy, gipotezy, otvety*. 2014; № 6: 60 – 63.
5. Simakova N.A., Smirnova T.P. Razvitie navykov akademicheskogo pis'ma na anglijskom yazyke na zavershayuschem `etape obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovyh universitetah. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 2 (87): 75 – 80.
6. *Taksonomiya: chto `eto takoe, primery i principy.* Available at: https://4brain.ru/blog/taksonomija-chto-eto-takoe-primery-i-principy/
7. Tancura T.A. Osobennosti obucheniya pis'mu na inostrannom yazyke studentov neyazykovyh special'nostej. *Dostizheniya vuzovskoj nauki*. 2016; № 23: 65 – 70.
8. Chernyavskaya N.`E., Koreneva E.N., Kireeva N.V. Metodicheskie aspekty obucheniya inostrannomu yazyku po teorii Bendzhamina Bluma. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*. 2020; № 2: 9 – 10.
9. Chuvilina O.V. Samokontrol' i samoocenka kak osnovnye umeniya "avtonomnogo obuchayuschegosya" pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Volzhskoj gosudarstvennoj akademii vodnogo transporta.* 2013; № 35: 198 – 200.
10. Shukurova I.V., Chesnokova N.E. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki na osnove uchebnyh inoyazychnyh tekstov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 2 (36): 124 – 134.

Статья поступила в редакцию 15.01.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-103-105

Kochergin M.I., *junior lieutenant, Internal Service of the Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the city of Stavropol (Stavropol, Russia), E-mail: cochergin.m@mail.ru*

EXPERIENCE IN ORGANIZING ACTIVITIES OF STUDENTS' PUBLIC ASSOCIATIONS IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The article reveals the experience of organizing activities of students' public associations in Russian universities. Student associations are considered as a form of self-government, which allows the younger generation to actively participate in the life of the university, as well as to use the possibilities of managerial activity for self-development and self-realization. The goals and objectives of the activities of student associations are considered. The use of experience of the development of students' public associations in higher educational institutions of Russia will have a positive impact on the formation of this activity in individual universities of the country, which will be the key to the success in forming knowledge and skills necessary for the training of highly qualified, competitive specialists. The author of the article concludes that it is necessary to improve activities in public associations in universities, regions and the country as a whole.

Key words: **student public associations, youth, self-government, activity, organization, potential, training, education.**

М.И. Кочергин, *мл. лейтенант внутренней службы Управления Министерства внутренних дел России по городу Ставрополю, г. Ставрополь, E-mail: cochergin.m@mail.ru*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье раскрыт опыт организации деятельности студенческих общественных объединений в вузах России. Студенческие объединения рассматриваются как форма самоуправления, которая позволяет молодому поколению активно участвовать в жизни вуза, а также применять возможности управленческой деятельности для саморазвития и самореализации. Рассматриваются цели и задачи деятельности студенческих объединений. Использование опыта развития студенческих общественных объединений в высших учебных заведениях России окажет положительное воздействие на формирование данной деятельности в отдельных вузах страны, что и будет являться залогом успеха формирования знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. Автор статьи сделал вывод о необходимости совершенствования деятельности студенческих общественных объединений в вузе, регионе и страны в целом.

Ключевые слова: **студенческие общественные объединения, молодежь, самоуправление, деятельность, организация, потенциал, обучение, воспитание.**

Актуальность данной темы взаимосвязана с организацией деятельности студенческих общественных объединений в российских вузах.

Цель настоящей статьи заключается в исследовании опыта российских вузов в организации деятельности студенческих общественных объединений.

С поставленной целью связаны следующие задачи:

– исследовать роль студенческих общественных объединений в процессе воспитания молодёжи в нашей стране;

– рассмотреть опыт деятельности студенческих общественных объединений на примере ряда образовательных организаций РФ;

– изучить структуру и организацию работы студенческих объединений, функционирующих на базе некоторых отечественных вузов;

– обозначить основные характерные черты поддержки студенческих объединений со стороны образовательных организаций, регионов, государства.

Методы исследования: анализ научных источников, обобщение, сравнение и синтез опыта организации деятельности студенческих общественных объединений в российских вузах.

Студенческие общественные объединения признаны государством в качестве субъекта деятельности и партнера на всех уровнях реализации государственной политики. Заинтересованность государства в молодежном общественном движении закономерна. От того, какие ценности будут сформированы у студенчества сегодня, насколько молодые люди будут готовы к новому типу социальных отношений, зависит будущее нашей страны.

В высших учебных заведениях Российской Федерации обязательными условиями для подготовки будущего конкурентоспособного профессионала являются:

– определение наиболее приоритетных задач, которые ставит государство по отношению к студентам;

– содействие студенческому самоуправлению со стороны администрации вузов;

– реализация государственной программы в сфере молодежной политики и молодежного самоуправления.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности констатировать факт довольно большой значимости вопросов студенческого самоуправления для дальнейшего повышения эффективности молодёжной политики в РФ [1–7].

Для конкретизации роли и места студенческих объединений в воспитании российской молодёжи следует обратиться к опыту деятельности таких объединений, функционирующих на базе ряда вузов РФ.

Например, в образовательном пространстве Костромского государственного университета на протяжении 5 лет функционирует отдел реализации государственной молодежной политики, профилактической и просветительской работы.

В числе перспективных направлений работы этого отдела мы можем назвать следующие:

– организация мероприятий, основной направленностью которых является развитие молодёжи в культурном, социальном, духовном, психическом и физическом отношениях;

– разработка и воплощение социально ориентированных молодежных проектов;

– формирование и развитие студенческих объединений университета.

Деятельность студенческих объединений КГУ способствует обеспечению реализации прав студентов на участие в управлении образовательным процессом. Большое значение в числе результатов их деятельности имеют также развитие социальной активности представителей молодёжи, а равно – поддержка их инициатив.

Студенческие объединения КГУ являются организаторами мероприятий на всех уровнях, включая областной [6].

Говоря о наиболее значимых особенностях, присущих организационной структуре объединений ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина» (Н. Новгород), следует в первую очередь отметить наличие в данной образовательной организации объединенного совета обучающихся (ОСО). Последний сформирован из студентов, представляющих значительное количество объединений. Цель рассматриваемой структуры состоит в эффективной реализации внеучебной деятельности обучающихся. Данная деятельность характеризуется направленностью на критически важное в условиях современного общества саморазвитие личности обучающихся, а также разрешение следующих категорий проблем:

– профессиональные;

– социальные;

– творческие.

В целом студенческие объединения Мининского университета объединены в восемь тематических групп. Перечислим их:

1. Волонтерское и социальное проектирование.
2. Профессиональные компетенции.
3. Наука и инновации.
4. Социальные стандарты и права студентов.
5. Студенческие информационные ресурсы.
6. Культура и творчество.
7. Студенческий спорт и ЗОЖ.
8. Историко-патриотическое воспитание.
9. Межкультурное сотрудничество.

Таким образом, силами ОСО осуществляется формирование пространства, предназначенного для эффективной совместной деятельности студенческих объединений. Осуществляется их координация в соответствии со сферами деятельности [4].

В образовательном пространстве Сургутского государственного педагогического университета схожие с ОСО функции присущи Совету обучающихся по качеству образования, или СОКО.

Продолжая разговор о студенческих объединениях и их роли в осуществлении молодёжной политики в нашей стране, стоит также отметить, что на базе студенческого центра Югорского государственного университета для обучения лидеров и студенческого актива практическим организационно-управленческим навыкам была создана «Школа социальной эффективности». Программой этой Школы предусмотрено обучение студентов социальному проектированию, при котором исполнителями выступают проектные группы студентов. Наиболее интересная черта данной формы организации внеучебной деятельности студентов состоит, на наш взгляд, в минимизации затрат на организацию культурного досуга обучающихся. Стоит также сказать о востребованности таких проектов студенческой аудиторией [1].

В образовательном пространстве БГТУ им. В.Г. Шухова действует такая структура студенческого самоуправления, как Объединенный совет обучающихся университета. Последний представляет собой, по существу, единый координационный орган студенческих объединений. В его функционал входит определение ключевых направлений развития внеучебной деятельности в рассматриваемой образовательной организации, а также обеспечение эффективного развития студенческих объединений.

Таким образом, объединенный Совет обучающихся БГТУ им. В.Г. Шухова является центром студенческой жизни, интегрирующим свыше 20 студенческих объединений различных направлений.

По результатам комплексного анализа опыта организации деятельности студенческих общественных объединений, существующих в вузах РФ, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что в число наиболее значимых их задач входят:

– развитие у представителей студенческой молодёжи системы знаний, умений и навыков, связанных с самостоятельным планированием, координацией и организацией их деятельности в соответствии с задачами объединений;

– создание необходимых условий, позволяющих представителям студенческой молодёжи участвовать в социально значимых акциях и проектах;

– формирование активной жизненной позиции у возможно более широкого сегмента студенческой аудитории;

– стимулирование научной и творческой активности студентов;

– реализация социальных инициатив обучающихся;

– развитие и поддержка добровольческого движения в пространстве отечественных вузов [5].

Действительно, в целях личного знакомства участников студенческих общественных объединений, закрепления результатов совместной работы и утверждения проработанных инициатив на различных уровнях, не исключая и всероссийский, регулярно проводятся многочисленные студенческие социально ориентированные мероприятия, а также форумы, направленные на развитие институтов гражданского общества, волонтерского движения, патриотического воспитания.

Эти последние представляют собой форму организации информационно-образовательных и дискуссионных площадок. Они предоставляют своим участникам определённые возможности для проявления следующих форм активности:

– живое общение с выдающимися представителями творческих кругов, науки и бизнеса;

– воплощение в жизнь собственных проектов;

– поиск единомышленников;

– обмен опытом;

– получение новых знаний.

Главной темой большинства таких форумов являются вопросы, так или иначе затрагивающие следующие сферы:

– международное сотрудничество;

– молодёжная политика в России и за рубежом;

– экономика;

– молодёжное предпринимательство [2].

На сегодняшний день можно с определённой долей уверенности сказать, что хотя поддержка студенческих общественных объединений, несомненно, со стороны образовательных организаций, регионов и государства является достаточно широкой, однако она не обеспечивает всестороннего охвата их деятельности. В этой связи является необходимым:

– активное привлечение к сотрудничеству со студенческими объединениями практикующих специалистов в целях более глубокого понимания представителями учащейся молодёжи их будущей профессии;

– расширение и нормативное закрепление полномочий и гарантий деятельности объединений;

– проведение конкурсов на получение грантов;

– учёт мнения органов студенческого самоуправления при принятии решений об отчислении их членов;

– интеграция представителей объединений в комиссии по направлению профиля получаемого образования;

– обеспечение участников студенческих объединений бесплатным проездом на всероссийские и международные мероприятия по профилю деятельности объединений;

– бесплатное предоставление студенческим организациям необходимых для их деятельности помещения, транспортных средств и техники;

– поддержка взаимовыгодного сотрудничества между студенческими объединениями и коммерческими организациями, создание условий для дальнейшего трудоустройства выпускников.

Таким образом, студенческие объединения активно вовлечены в общественную жизнь университета и страны в целом. Исходя из этого, необходимо более внимательное отношение государства к деятельности молодежных организаций, особенно со стороны стимулирования и трудоустройства.

Научная новизна статьи связана с важностью развития воспитательного потенциала студенческих общественных объединений, в основе которых лежит идея формирования конкурентоспособного специалиста.

Теоретическая значимость статьи заключается в обращении достаточного внимания со стороны государства на возрастающую активность студенческой молодежи.

Практическая значимость статьи определяется принятием конкретных мер по поддержке деятельности студенческих общественных объединений заинтересованной стороной.

Библиографический список

1. Вартанян А.С. Аспекты формирования корпоративной культуры студенческого коллектива через самоорганизацию внеучебной жизни. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021; Т. 13, № 2: 48 – 54. Available at: https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-2-48-54
2. Гарькин И.Н., Гарькина И.А. Молодёжные форумы – площадка для личностного и профессионального развития молодых специалистов. *Молодой ученый*. 2014; № 18 (77): 533 – 535. Available at: https://moluch.ru/archive/77/13374/
3. Завертяева Ю.А., Трушкова И.Н. Студенческое самоуправление как инструмент формирования молодежного кадрового потенциала. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2018; № 4: 48 – 51.
4. Козлова Е.А., Толстенева А.А., Груздева М.Л., Хижная А.В. Проектирование и реализация работы студенческих объединений в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4. С. 63.
5. Морозова Т.И. Роль студенческого самоуправления в процессе социализации молодежи в вузе. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика:* сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2016: 60 – 63.
6. Петрова М.С., Корсакова А.А., Смирнов П.А. Студенческие объединения как механизм выявления и поддержки инициатив обучающихся. *Наука и реальность*. 2020. № S3.1. С. 45 – 48.
7. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.

References

1. Vartanyan A.S. Aspekty formirovaniya korporativnoj kul'tury studencheskogo kollektiva cherez samoorganizaciyu vneuchebnoj zhizni. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2021; T. 13, № 2: 48 – 54. Available at: https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-2-48-54
2. Gar'kin I.N., Gar'kina I.A. Molodezhnye forumy – ploschadka dlya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya molodyh specialistov. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 18 (77): 533 – 535. Available at: https://moluch.ru/archive/77/13374/
3. Zavertyaeva Yu.A., Trushkova I.N. Studencheskoe samoupravlenie kak instrument formirovaniya molodezhnogo kadrovogo potenciala. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018; № 4: 48 – 51.
4. Kozlova E.A., Tolsteneva A.A., Gruzdeva M.L., Hizhnaya A.V. Proektirovanie i realizaciya raboty studencheskih ob`edinenij v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. № 4. S. 63.
5. Morozova T.I. Rol' studencheskogo samoupravleniya v processe socializacii molodezhi v vuze. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika:* sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 60 – 63.
6. Petrova M.S., Korsakova A.A., Smirnov P.A. Studencheskie ob`edineniya kak mehanizm vyyavleniya i podderzhki iniciativ obuchayuschihsya. *Nauka i real'nost'*. 2020. № S3.1. S. 45 – 48.
7. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.

Статья поступила в редакцию 14.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-105-107

Magamdarov R.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Sagidova M.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romance-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Murzaeva D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF MODERN APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The article examines the main potencies existing at the present stage of the Russian higher education system development for the modern approaches implementation in the process of foreign language teaching. First of all, the main trends in the modern social development and, in particular, the higher education system are considered. The necessity of introducing innovative methods into the process of teaching a foreign language as one of the conditions for its further modernization success is proved. Further, the main features of modern methods and the possibilities existing for their integration into the educational process at the present stage of the Russian higher education development are investigated. The specific advantages that their integration into the educational space of modern universities can give are demonstrated, both in terms of improving the process of teaching a foreign language and further improving the educational system as a whole.

Key words: **pedagogical university, teaching foreign language at university, student, teacher.**

Р.Ш. Магамдаров, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

М.Ч. Сагидова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

Д.М. Мурзаева, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящей статье исследуются основные потенции, существующие на современном этапе развития отечественной системы высшего образования для реализации современных подходов в процессе обучения иностранному языку в российских вузах. В первую очередь рассматриваются основные тенденции в развитии современного общества и, в частности, системы высшего образования. Доказывается необходимость внедрения инновационных методов в

процесс преподавания иностранного языка как одно из условий успешности дальнейшей его модернизации. Далее исследуются основные особенности современных методов и возможности, существующих для их интеграции в образовательный процесс на современном этапе развития высшего образования в России. Демонстрируются конкретные преимущества, которые может дать их интеграция в образовательное пространство современных вузов как в смысле усовершенствования процесса преподавания иностранного языка, так и дальнейшей модернизации системы ВО в целом.

Ключевые слова: **педагогический вуз, преподавание иностранного языка в вузе, студент, преподаватель, иностранный язык.**

Актуальность настоящей статьи заключается в том, что три последних десятилетия ознаменованы для российского социума переходом на постиндустриальную ступень. Данный процесс по природе своей является сложным и многогранным. Он затрагивает все сферы жизни общества: экономическую, социальную и культурную, отражаясь также на системе образования [1–15].

Современный вуз должен не только вооружать своих будущих выпускников предусмотренными образовательной программой знаниями, умениями и навыками, но и формировать профессионалов, способных к скорейшей адаптации в динамично меняющейся экономической, социальной и культурной среде постиндустриального общества. Не в последнюю очередь сказанное относится к изучению иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Успешное освоение программы соответствующей дисциплины должно способствовать скорейшей адаптации выпускников российских вузов к условиям информационного общества [6; 7].

Цель статьи – исследование основных возможностей, существующих для внедрения современных подходов в процесс обучения иностранному языку в отечественных вузах на современном этапе развития системы высшего образования.

С поставленной целью связаны следующие задачи:

– определить содержание профессиональной подготовки будущих бакалавров неязыковых направлений, которое с большой вероятностью позволит сформировать профессионала, конкурентоспособного в условиях современного общества;

– рассмотреть роль и место изучения иностранных языков в структуре компетентности такого профессионала;

– исследовать основные современные подходы к изучению иностранного языка, позволяющие оптимизировать процесс его формирования.

Методы исследования: наблюдение, обобщение, анализ научно-исследовательской литературы.

Принимая во внимание ключевые тенденции в развитии современного российского общества и, в частности, образовательной сферы, отмечавшиеся во вводной части настоящей статьи, можно констатировать, что целью изучения иностранных языков в образовательном пространстве неязыкового вуза является формирование и совершенствование иноязычной профессиональной компетенции студентов бакалавриата [1; 2; 3]. Следовательно, содержание профессиональной языковой подготовки должно пониматься педагогом-исследователем и практиком в качестве процесса формирования у обучающихся конкретных профессиональных компетенций и подготовки их к будущей межкультурной коммуникации, прежде всего, в профессиональной сфере [4, с. 23].

В связи с вышеизложенным особую актуальность приобретает компетентностный подход в обучении иностранному языку будущих бакалавров, осваивающих неязыковые специальности. Последний прежде всего ориентирован на формирование у обучающихся ключевых компетенций. При этом преподаватель превращается в организатора, чья основная задача – оптимизировать процесс самостоятельного получения студентами достаточного объёма знаний, умений и навыков [5; 6; 7].

Таким образом, в результате широкого внедрения данного подхода в практику преподавания иностранного языка студентам бакалавриата, осваивающим неязыковые специальности, педагогический смысл занятий будет сводиться к развитию у них комплекса знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с самостоятельным решением проблем в различных сферах их будущей социальной и профессиональной жизни на основе использования социального опыта. Большое значение при этом приобретает собственный опыт обучающихся, получаемый в ходе таких занятий [5, с. 246].

В процессе использования компетентностного подхода при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку является формирование у них универсальных компетенций, иначе называемых «мягкими навыками» (англ. – soft skills) [8; 9]. Эти последние являются одним из ведущих слагаемых процесса формирования профессионала, способного адаптироваться к динамично меняющимся условиям современного общества. Таким образом, обучение будущих бакалавров неязыковых специальностей иностранному языку в русле компетентностного подхода создаёт почву для дальнейшего формирования профессиональных компетенций разного типа во всех сферах их будущей социальной и профессиональной жизни.

На современном этапе развития системы высшего образования в нашей стране компетентностный подход может быть реализован посредством соблюдения принципа профессиональной направленности в обучении студентов иностранному языку. Последний заключается в стимуляции обучающихся к реализации их коммуникативных потребностей в выбранной сфере профессионального общения [4, с. 24].

Формированию у современных студентов, осваивающих неязыковые специальности, навыков межкультурной коммуникации и общекультурных компетенций также с определённой вероятностью будет способствовать интеграция в образовательное пространство коммуникативного подхода [1; 2; 7; 8]. Данный подход направлен на развитие у обучающихся системы умений и навыков, связанных с практическим применением изучаемого языка в процессе будущего профессионального общения [10, с. 43]. Первоочередное внимание в ходе его реализации следует уделять созданию таких педагогических ситуаций, в которых обучающиеся могли бы широко использовать неподготовленную иноязычную речь, прежде всего устную.

Внедрение в вузовскую практику охарактеризованного выше инновационного подхода позволяет оптимизировать процесс развития у студентов межкультурной компетенции, а именно – такой важной её составляющей, как способность решать коммуникативные задачи в различных ситуациях профессионального и личного общения средствами изучаемого языка [4, с. 25]. Развитие у будущих профессионалов коммуникативной компетентности, таким образом, с высокой вероятностью поможет им в будущем раскрыть свой профессиональный потенциал, что особенно важно в условиях современного, динамично меняющегося социума.

Важным условием успешной реализации коммуникативного подхода является правильный подбор тем и ситуаций для моделируемого общения на изучаемом языке. Последний с необходимостью должен осуществляться в соответствии с направлениями подготовки бакалавров. Так повышается вероятность того, что в своей будущей профессиональной жизни они смогут эффективно использовать полученные знания, умения и навыки. Таким образом, при реализации рассматриваемого подхода учебная цель занятия становится задачей между участниками образовательного процесса в учебных ситуациях, близких к реальным условиям их будущей профессиональной деятельности [4; 10].

Ещё одним инновационным педагогическим подходом, применимым с точки зрения дальнейшего совершенствования преподавания иностранных языков в образовательном пространстве неязыкового вуза, является коммуникативно-деятельностный [11, с. 227–228]. При работе в русле этого подхода деятельность участников образовательного процесса направляется на подготовку и решение конкретных задач. Его внедрение позволяет развивать иноязычную речевую деятельность будущих профессионалов в четырех аспектах:

– говорение;
– чтение;
– письмо;
– слушание [3; 8; 11].

Немаловажным с точки зрения совершенствования процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов является также интеграция в их образовательное пространство культурологического подхода. Последний с определённой вероятностью позволит повысить эффективность процесса формирования межкультурной компетенции обучающихся. Его реализация связана с изучением языка с позиций культурологической парадигмы. В свою очередь, её постижению будет способствовать использование ряда методов:

– изъяснение лексического фона изучаемых иноязычных текстов;
– выявление страноведческого содержания текстов;
– использование лингвострановедческих комментариев в процессе изучения языка [12, с. 185].

Внедрение такого подхода существенно расширяет существующие в современных вузах возможности для использования развивающих образовательных технологий. К числу последних могут быть отнесены:

– методы активного обучения;
– технологии развития критического мышления;
– технологии проективного обучения;
– технологии развивающего обучения [13, с. 315].

В свою очередь, расширение использования вышеперечисленных методов и технологий с высокой вероятностью позволит осуществить дальнейший отход от информационно-репродуктивной практики обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Таким образом, широкое внедрение в практику изучения иностранного языка культурологического подхода позволяет активизировать механизмы сознательного освоения обучающимися иноязычной культуры, ценностное отношение к ней [12–15].

В контексте основного предмета рассмотрения настоящей статьи небезынтересным является также средовый подход. Он заключается в организации процесса обучения будущих бакалавров иностранному языку таким образом, что преподаватель практически прекращает активное воздействие на них. Основной акцент учебной деятельности при этом смещается в область генерации обучающей среды, представляющей собой совокупность условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном и социокультурном окружении участников образовательного процесса. В таких условиях с необходимостью активизируется стремление студентов к саморазвитию и самовыражению [6; 7; 8]. Таким образом происходит трансформация студентов в субъектов об-

разовательной деятельности. Это, в свою очередь, подразумевает складывание у них ценностных ориентиров и способов действий, позволяющих, во-первых, более эффективно усваивать предусмотренные программой дисциплины компетенции, во-вторых, оптимизировать процесс их саморазвития и самообразования в будущей социальной и профессиональной жизни [3; 5].

Приоритет самостоятельной познавательной деятельности обучающихся прослеживается также в русле системно-деятельностного подхода. Его суть заключается в использовании деятельности как средства становления и развития субъектности студентов неязыковых вузов, изучающих иностранный язык [14, с. 258]. Заложенный в основе рассматриваемого подхода принцип приоритета исследовательской деятельности позволяет осуществить процесс формирования современного профессионала, характеризующегося высокой степенью развития способности к самостоятельному решению профессиональных и иных задач в динамично меняющихся условиях современного общества.

Подводя итоги нашего исследования, мы можем заключить, что на современном этапе развития системы отечественного ВО основной целью изучения иностранных языков студентами, осваивающими неязыковые специальности, является формирование и совершенствование их иноязычной профессиональной компетенции.

В этой связи процесс профессиональной языковой подготовки должен быть направлен преимущественно на формирование у обучающихся конкретных профессиональных компетенций и подготовки их к будущей межкультурной коммуникации.

Соответственно, актуализируется внедрение в вузовскую практику компетентностного подхода. Это подход характеризуется направленностью на формирование у обучающихся ключевых компетенций, позволяющих в дальнейшем осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию в избранной ими профессиональной сфере.

Широкое внедрение в практику преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов коммуникативного подхода с определённой вероятностью будет способствовать формированию у студентов навыков межкультурной коммуникации и общекультурных компетенций.

Указанный выше подход направлен на развитие у обучающихся системы умений и навыков, связанных с практическим применением изучаемого языка в процессе будущего профессионального общения.

Коммуникативно-деятельностный подход связан с направлением деятельности участников образовательного процесса на подготовку и решение конкретных задач. Следовательно, его интеграция в образовательное пространство современного российского вуза с высокой вероятностью позволит развивать иноязычную речевую деятельность будущих профессионалов во всех её аспектах.

Средовый подход к изучению иностранного языка связан с самостоятельной деятельностью студентов в рамках образовательной среды современного вуза, что в дальнейшем будет способствовать их эффективным самостоятельным действиям в динамично меняющейся среде современного общества.

Оптимизации процесса формирования данных качеств также с высокой вероятностью будет способствовать внедрение в практику обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов системно-деятельностного подхода, подразумевающего активизацию исследовательской деятельности обучающихся.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных проблем, связанных с изучением иностранного языка в неязыковых вузах нашей страны, обусловливающих необходимость широкого внедрения инновационных подходов к его изучению в образовательную практику.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний об инновационных подходах к преподаванию иностранного языка студентам неязыковых вузов.

Практическая значимость заключается в том, что на основе анализа специальной литературы в ней определены основные направления, по которым может осуществляться внедрение современных подходов в образовательную практику российских вузов на современном этапе их развития.

Библиографический список

1. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 189 – 191.
2. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 316 – 318.
3. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2020: 80 – 83.
4. Оскольская И.А. Современные методики преподавания иностранного языка в вузе: комплексный подход в обучении. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 6: 22 – 28.
5. Соколова Н.И. Анализ использования электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 245 – 247.
6. Кузикулова Д.М., Садыкова Н.Х. Использование современных педагогических технологий в формировании конкурентоспособного специалиста. *Бюллетень науки и практики.* 2019; Т. 5, № 4: 443 – 447.
7. Лапыгин Ю.Н. *Методы активного обучения*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2018.
8. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва, 2021.
9. Гасанова П.М., Буйских Т.М. Интерактивные методы обучения в малой группе (на примере преподавания речеведческих дисциплин). *Образовательная политика.* 2018; № 1 (76): 17 – 23.
10. Элбоева Г.Б., Бахромова Г.Ж. Коммуникативный подход в обучении неродному языку. *Вестник науки и образования*. 2020; № 10 (88), Ч. 3: 43 – 45.
11. Колесова О.В., Тивикова С.К., Фокина Е.И. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся. *Перспективы Науки и Образования.* 2018; № 3 (33): 226 – 231.
12. Дмитриева Е.Н., Оберемко О.Г. Подготовка преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы. *Язык и культура*. 2018; № 55: 182 – 197.
13. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку. *Язык и культура.* 2017; № 40: 302 – 320.
14. Хованская Е.А. Системно-деятельностный подход в контексте модернизации российского образования. *Вестник удмуртского университета.* 2018; Т. 28, Выпуск 2: 257 – 260.
15. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 245 – 247.

References

1. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
2. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
3. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Sreda, 2020: 80 – 83.
4. Oskol'skaya I.A. Sovremennye metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze: kompleksnyj podhod v obuchenii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 6: 22 – 28.
5. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 245 – 247.
6. Kuzikulova D.M., Sadykova N.H. Ispol'zovanie sovremennyh pedagogicheskih tehnologij v formirovanii konkurentosposobnogo specialista. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2019; T. 5, № 4: 443 – 447.
7. Lapygin Yu.N. *Metody aktivnogo obucheniya*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2018.
8. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
9. Gasanova P.M., Bujskih T.M. Interaktivnye metody obucheniya v maloj gruppe (na primere prepodavaniya rechevedcheskih disciplin). *Obrazovatel'naya politika.* 2018; № 1 (76): 17 – 23.
10. `Elboeva G.B., Bahromova G.Zh. Kommunikativnyj podhod v obuchenii nerodnomu yazyku. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; № 10 (88), Ch. 3: 43 – 45.
11. Kolesova O.V., Tivikova S.K., Fokina E.I. Realizaciya kommunikativno-deyatel'nostnogo podhoda k razvitiyu rechi uchaschihsya. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya.* 2018; № 3 (33): 226 – 231.
12. Dmitrieva E.N., Oberemko O.G. Podgotovka prepodavatelya inostrannogo yazyka v rusle kul'turologicheskoj paradigmy. *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 55: 182 – 197.
13. Tareva E.G. Sistema kul'turosoobraznyh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura.* 2017; № 40: 302 – 320.
14. Hovanskaya E.A. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v kontekste modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Vestnik udmurtskogo universiteta.* 2018; T. 28, Vypusk 2: 257 – 260.
15. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya otkrytyh `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 245 – 247.

Статья поступила в редакцию 13.01.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-108-110

Sanakoeva Z.G., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

LANGUAGE ANXIETY PHENOMENON OVERVIEW: DEFINITION, CLASSIFICATION, EFFECT ON FOREIGN LANGUAGE STUDENTS. In foreign pedagogy, there is a large number of studies of foreign language anxiety (Foreign Language Anxiety). However, in Russian national pedagogy, this phenomenon is not so much widely studied. Thus, the purpose of this study is to summarize information about foreign language anxiety from the moment of the appearance of this term in the 1980s to current studies and studies on the causes, classification, influence exerted on foreign language learners, as well as methods for eliminating foreign language anxiety. Despite the fact that this phenomenon is perceived as a factor influencing the process of learning a foreign language, researchers often come to contradictory conclusions, which will also be given in this article. The author concludes that the use of special techniques by the teacher will help students get rid of anxiety, which will help improve both their academic performance and psychological state in general.

Key words: **foreign language, foreign language teaching, foreign language learning, language anxiety.**

З.Г. Санакоева*, преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

ОБЗОР ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ»: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, ВЛИЯНИЕ, ОКАЗЫВАЕМОЕ НА ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В зарубежной педагогике существует большое количество исследований иноязычной тревожности (Foreign Language Anxiety). Однако в отечественной педагогике это явление не так широко изучено. Таким образом, целью данной работы является обобщение информации об иноязычной тревожности с момента появления этого термина в 1980-х годах до современных исследований; изучение причин, влияния, которое оказывает на обучающихся иностранный язык, а также методов устранения иноязычной тревожности; рассмотрение ее классификации. Несмотря на то, что данное явление воспринимается как фактор, влияющий на процесс изучения иностранного языка, исследователи часто приходят к противоречивым выводам, которые также будут представлены в данной статье.

Ключевые слова: **иностранный язык, преподавание иностранных языков, изучение иностранного языка, иноязычная тревожность, языковая тревожность.**

Изучение иностранных языков уже много лет не теряет своей актуальности во всём мире. Россия не является исключением: с начала 1990-х годов изучение иностранных языков становится всё популярнее как в бытовых целях, так и для профессионального применения. Каждый год появляются новые методики и технологии преподавания, публикуются новые учебно-методические комплексы.

Вместе с тем всё острее стоит вопрос эффективности иноязычного образования как в России, так и за границей. Все изучающие иностранные языки студенты сталкиваются с теми или иными трудностями, от успешного преодоления которых напрямую зависит эффективность их обучения. Студенты могут столкнуться с различными проблемами, одна из которых, языковая тревожность, и будет рассмотрена в данной статье. Влияние языковой тревожности на изучающих иностранный язык начали исследовать только во второй половине XX века. Одна из первых термин «языковая тревожность» ввела Элейн Хорвиц. В последующие годы преподаватели, лингвисты и психологи проводили всесторонние исследования данного явления.

В данной статье дан обзор самого понятия «языковая тревожность» (“language anxiety”), представлены его классификации, взгляды специалистов на методы устранения тревожности, рассмотрено влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык. В этом заключается основная цель статьи.

В лингвистике и педагогике распространено мнение, что первой термин «языковая тревожность» (“language anxiety”) ввела группа авторов во главе с Э. Хорвиц в 1986 г. в работе “Foreign Language classroom anxiety”, однако данное исследование можно считать продолжением теории, выдвинутой годом ранее (в 1985 г.) Гарднером в работе “Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation”. Автор предположил существование особого вида тревожности, который связан непосредственно с изучением иностранного языка и образовательной средой.

Хорвиц и другие развили это предположение и сформулировали определение термина «языковая тревожность» как чётко выраженную совокупность представлений индивида о самом себе, убеждений, эмоционального восприятия и моделей поведения, сопряжённых с изучением иностранного языка в аудитории и уникальностью процесса изучения иностранного языка [1, с. 128].

В дальнейшем были предложены и другие определения языковой (лингвистической) тревожности. Например, Макинтайер назвал испытываемое индивидом во время изучения иностранного языка состояние негативными эмоциями и чувством тревоги [2, с. 24–45]. Гарднер и Макинтайер в совместной работе дают следующее определение данному термину: «…ощущение тревоги, сопровождаемое физиологической реакцией, например, учащённым сердцебиением, которые возникают, когда человеку необходимо использовать иностранный язык, свой уровень владения которым человек оценивает как недостаточно высокий [3, с. 1–11].

Ванг в своей диссертации (2005) даёт следующее определение лингвистической тревожности: чувство страха, напряжённости, опасения, нервозности и тревоги, которые вызваны ощущением или ожиданием негативных событий, связанных с изучением иностранного языка [4, с. 8].

Источники языковой тревожности. Невозможно изучить какое-либо явление, не исследовав причин его возникновения. Согласно исследованию Хорвиц, Таллон и Луо (2009), около трети студентов подвержены языковой тревожности [5].

В работе 1986 г. Хорвиц и др. [1, с. 127] выделяют 3 источника возникновения иноязычной тревожности:

1. Страх перед коммуникацией;
2. Страх негативной оценки (со стороны преподавателя и окружающих);
3. Страх тестовых ситуаций.

В своих работах (1991, 1994) Янг описывает 3 группы факторов, вызывающих языковую тревожность:

1. Связанные с обучающимся (его характер, самооценка, представления об иностранном языке и его изучении, уровень владения языком и др.).
2. Связанные с преподавателем (взгляды на преподавание, стиль общения с обучающимися и корректировки ошибок).
3. Связанные с ходом занятия (необходимость говорить на иностранном языке, формы контроля знаний) [6, с. 426–437].

В целой череде исследований, проведённых в последние годы: С. Айдын (2008, 2016) [7; 8], Саммерфет и Уанфет (2013) [9], Крук (2018) [10] и др., выделяется персоналия преподавателя в качестве причины тревожности: страх совершить ошибку из-за манеры корректировки ошибок преподавателем, чрезмерно авторитарный стиль работы преподавателя и т.д.

Классификация тревожности. В психологии существует несколько классификаций тревожности:

– личностная тревожность (trait anxiety), при которой человек испытывает сильное и относительно постоянное чувство тревоги (такой вид тревожности можно считать чертой характера);

– реактивная тревожность (state anxiety), которая возникает как реакция на определённый раздражитель (например, тревога перед экзаменами), но длится относительно недолго;

– ситуативная тревожность (situation-specific anxiety), характеризующаяся как тревога, страх, возникающие в определённой ситуации. Некоторые исследователи указывают, что при ситуативной тревожности человек испытывает чувство страха в ситуации, для которой страх не является типичным [11], например, ситуация, в которой необходимо говорить на иностранном языке, что является одним из видов иноязычной тревожности.

Существуют различные подходы к классификации языковой тревожности:

1. По эффекту, оказываемому на процесс изучения иностранного языка:

a) деструктивный (вредоносный): результатом возникающего тревожного состояния становятся нежелание выполнять очередное задание или стремление пропустить занятие;

b) конструктивный: в данном случае тревога стимулирует изучающего иностранный язык преодолеть это состояние и мотивирует его к учёбе [12, с. 539].

2. Хорвиц, Гарднер и др. выделили виды языковой тревожности на основе источников тревоги:

a) страх коммуникации: невозможность выразить свои мысли на изучаемом языке на том же уровне, что и на родном языке, вызывает дискомфорт, может снизить самооценку;

b) страх негативной оценки педагога и/или со стороны окружающих. Данный вид тревоги часто связан со страхом коммуникации, т.к. часто студенты боятся показаться менее компетентными, образованными, если совершат ошибку, особенно в произношении. Этот вид страха обусловлен желанием произвести на окружающих (однокурсников, коллег) хорошее впечатление и не стать объектом шуток. В связи с этим многие предпочитают избегать ситуаций общения [13]. По мнению З. Сулейменовой, студенты, подверженные языковой тревоге, испытывают страх перед выступлением на занятии по иностранному языку, а также боятся совершить ошибку, показаться некомпетентным, получить плохую отметку [14, с. 1860–1868];

c) страх тестовых ситуаций: в виду переживаний за свою успеваемость человек испытывает страх перед любой формой контроля знаний. Нервное возбуждение до, вовремя и после экзамена (часто необоснованное) приводит к невозможности освоить материал, подготовиться к работе и, как следствие, получению неудовлетворительной оценки [15].

Стоит отметить, что ряд исследований показали, что изучение иностранных языков вызывает бóльшую тревогу, чем другие дисциплины [16, с. 335–344].

Влияние языковой тревожности на изучающих иностранный язык. Существование воздействия языковой тревожностью на успеваемость студентов до сих пор вызывает споры исследователей. Дж. Янг пишет, что исследования Бачмана (1976), Брюстера (1975) и других показывают, что прямого влияния тревожности на успеваемость учащихся нет [17, с. 426–437]. В то время как исследования Макинтайера и Гарднера (1989, 1991), Янг (1992) указывают на наличие такой взаимосвязи.

Как уже говорилось ранее в данной статье, исследователи выделяют негативный и позитивный эффекты языковой тревожности, оказываемые на изучающих иностранный язык. Стоит отметить, что положительное влияние языковой тревожности признаёт не так много исследователей. О положительном эффекте пишут Шмек (1988), Макинтайер (2002). В своих работах они отмечают, учащиеся, почувствовав тревогу, уделяют больше времени и внимания выполнению задания, а также собраннее ведут себя на занятии, стараясь не совершить ошибку [18, с. 311–332]. Однако абсолютное большинство исследователей выделяют только различные негативные эффекты, оказываемые тревогой. В частности, в качестве примера можно привести результаты исследований Хорвиц, Таллона и Луо, а также Марвана. Указанные авторы в своих работах выделяют:

1. Снижение академической успеваемости, особенно среди обучающихся, у которых высокий уровень тревожности.

2. Отказ от изучения иностранного языка. Дейли и др. указывают, что студенты с высоким уровнем тревоги намного чаще прекращают изучение языка, чем студенты, не подверженные языковой тревожности.

3. Отказ от коммуникации на изучаемом языке. Учащиеся с негативным предыдущим опытом общения на изучаемом языке, и как следствие, имеющие высокий уровень тревожности, предпочитают избегать ситуаций общения на иностранном языке.

4. Тревога также может играть роль фильтра, который не позволяет когнитивной системе человека обработать поступающую информацию об изучаемом языке, что, безусловно, сказывается на учёбе [19].

5. Снижение мотивации к учёбе. Хорвиц и др. отмечают, что зачастую студенты подверженные языковой тревоге теряют интерес к учёбе вообще и изучению иностранного языка в частности.

6. Проблемы с самооценкой, уверенностью в себе.

7. Физиологические последствия. Как результат появления у студента одного из нескольких «симптомов» указанных выше, у студента могут наблюдаться потливость, учащённое сердцебиение, рассеянность, тоска [20].

Система оценки уровня тревожности. Хорвиц не только ввела термин “foreign language anxiety” («иноязычная тревожность»), но и разработала в 1986 г. FLCAS (англ. Foreign Language Classroom Anxiety Scale; рус. – «Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка»). Данная школа до сих пор является самым распространённым методом оценки уровня иноязычной тревожности.

FLCAS состоит из 33 утверждений, каждое из которых оценивается по шкале:

1 – «решительно не согласен»,

2 – «не согласен»,

3 – «затрудняюсь ответить»,

4 – «согласен»,

5 – «полностью согласен».

Утверждения в опроснике связаны с тремя основными видами тревожности, выделенными группой исследователей под руководством Хорвиц (страх коммуникации, страх негативной оценки, страх тестовых ситуаций). Позднее появились иноязычные версии, например, испанская в 2000–2001 гг. представлена Пересом-Паредесом и Мартинесом-Санчесом, а Ли в 2014 г. разработал китайскую версию.

Методы устранения иноязычной тревожности. Иностранные исследователи рекомендуют проводить анализ уровня тревожности студентов во всех группах, используя FLCAS. Анализ результатов поможет лучше понять эмоционально-психологическое состояние студентов, чтобы иметь возможность вовремя им помочь и, как следствие, улучшить их академическую успеваемость.

Ребекка Оксфорд в книге даёт следующие рекомендации [21]:

– преподавателю следует объяснить студентам, что непродолжительные эпизоды иноязычной тревожности являются нормальным явлением, но при этом она не должна становиться хронической;

– создавать учебные ситуации, способствующие росту самооценки и уверенности в себе студентов, которые уже долгое время испытывают языковую тревожность;

– создать комфортную психологическую атмосферу на занятиях: способствовать появлению дружественной атмосферы в классе, поощрять активность студентов с языковой тревожностью, снизить уровень конкуренции на занятиях, не допускать ситуаций, которые могут заставить студентов принижать себя, свои способности и возможности. Создавать учебные ситуации (задания, тесты и т.д.), которые позволят студентам себя похвалить.

– предлагать разнообразные задания, которые будут интересны всем студентам;

– хвалить студентов за их достижения, поощрять использование иностранного языка;

– скорректировать свой стиль исправления ошибок студентов. В своих исследованиях Кричтон рекомендует исправлять ошибки студента максимально деликатно, стараясь не травмировать его [22].

Сато рекомендует выборочно исправлять ошибки студентов: таким образом можно избежать наступления тревожности [23].

Солер советует не перебивать студента для исправления ошибок, а также не персонифицировать их. Эти приёмы не позволят студентам нервничать из-за совершённых ошибок [24].

Применение преподавателем вышеуказанных приёмов позволит помочь студентам избавиться от тревожности, что будет способствовать улучшению как их академической успеваемости, так и психологического состояния в целом.

В заключение стоит отметить, что существование такого явления, как «языковая / иноязычная тревожность», современные исследователи не ставят под сомнение.

Тем не менее мнения исследователей относительно влияния, оказываемого иноязычной тревожностью на студента, расходятся: большинство исследователей единогласны с тем, что языковая тревожность оказывает лишь негативное воздействие. Например, снижение мотивации к изучению иностранного языка, вплоть до отказа от обучения, а также снижение самооценки, подавленность и физиологические последствия (учащённое сердцебиение). Однако ряд исследователей отмечают и положительное влияние, например, дополнительная мотивация к изучению иностранного языка.

В качестве причин появления языковой тревожности ведущие исследователи выделяют как различные страхи студента: страх коммуникации, негативной оценки и тестового контроля (Хорвиц), так и комплекс факторов, связанных с личностью студента (характер, самооценка, взгляды), преподавателя (его стиль работы, взгляды на преподавание) и со структурой занятия (необходимость использования иностранного языка в общении и др.) (Янг).

Наличие у студентов тревожности, причины её возникновения и уровень рекомендуется выявлять с помощью шкалы измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка. С помощью полученных данных преподаватель должен принять меры, позволяющие нивелировать воздействие тревожности или полностью от неё избавиться, например, изменив свой стиль ведения занятий, форму и интонацию исправления ошибок студентов, а также создав психологически комфортную атмосферу на занятии.

Научная новизна статьи определяется проведённым автором анализом понятия «языковая тревожность» и её роли в процессе изучения иностранного языка. Анализ сделан на основе исследований зарубежных авторов, малоизвестных отечественным учёным, что вносит свой вклад в развитие методики преподавания иностранного языка. В этом заключается теоретическая и практическая значимость статьи.

Библиографический список / References

1. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*. 1986; № 70 (2).
2. MacIntyre P.D. *Language anxiety: A review of research for language teachers. Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill, 1999.
3. Gardner R.C., MacIntyre P.D. A student’s contribution to second language learning. *Affective variables* Language Teaching. 1993; P. II.
4. Wang *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in mainland China*. Doctoral dissertation, University of Victoria), 2016.
5. Horwitz E.K., Tallon M., Luo H. Foreign language anxiety. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang, 2009.
6. Young D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*. 1991; № 75 (4).

7. Aydin S. *An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners*. Online Submission, 2008.
8. Aydin S. *A qualitative research on foreign language teaching anxiety*. The Qualitative Report. 2016; № 21 (4): 629 – 642.
9. Sammephet B., Wanphet P. Pre-service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and practice*. 2013; № 4 (2).
10. Kruk M. Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. 2018; № 2 (1).
11. Ellis R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
12. Young D.J.. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*. 1990; № 23 (6).
13. Siagto-Wakat G.. Doodling the nerves: Surfacing language anxiety experiences in an English language classroom. *RELC Jou*rnal, 2016; № 48 (2): 1 – 15.
14. Suleimenova Z. Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013; № 93 (3): 1860 – 1968.
15. Arnold J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
16. Arnaiz P., Guillén F. La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias. Anales de Psicología. *Annals of Psychology*. 2013; № 29 (2): 335 – 344. Available at: https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.13079
17. Young J. Dolly Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*. 1991; № 75 (4).
18. Goñi Osácar E., & del Moral-BarrigüeteC.. Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh*). 2021; № 19: 311 – 332. Available at: https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865
19. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*. 1989; № 39: 251 – 275.
20. Oteir I.N., Al-Otaibi A.N. Foreign Language Anxiety: A Systematic Review. *Arab World English Journa.* 2019; № 10 (3): 309 – 317.
21. Oxford R.L. "Anxiety and the Language Learner: New Insights," *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
22. Crichton H., Templeton B., Valdera F. Face values: the use of sensitive error correction to address adolescents' face' issues in the modern languages classroom. *The language Learning Journal*. 2014.
23. Sato K. *Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication*. Retrieved from ERIC database (ED475518), 2003.
24. Soler D. Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. *El trasvase intercultural. El profesor de español LE-L2*: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 2009; Vol. 2: 819 – 834. Available at: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819

Статья поступила в редакцию 11.01.22

УДК 378.4+378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-110-113

***Popov N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics and Mathematics), Senior Lecturer, Head of Department of Physico-Mathematical and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: popovnikolay65@mail.ru*
***Kaneva E.A.**, MA student, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: kaneva.zhenya@mail.ru*
***Bolotin E.S.**, MA student, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: edik-bolotin@mail.ru*

RESEARCH OF SPECIAL ABILITIES OF UNIVERSITY STUDENTS WHEN LEARNING MATHEMATICS. The article presents an analysis of the study of the level of special abilities of university students studying in various areas of undergraduate education. In the process of experimental work, the students' ability to find relationships and patterns between quantities, the ability of students to analyze information and perform computational mathematical operations, and the development of students' logical thinking are studied. A sample (N=86) of university students is used with the use of psychodiagnostic methods aimed at determining the level of special abilities ("Arithmetic test", "Numerical test", "Three projections"). Pedagogical measurement and processing of statistical information make it possible to determine levels of special abilities of students of 1-2 years of university studies when teaching mathematics.

Key words: **identification of special abilities, comparative analysis of level of students' abilities, pedagogical research, tests by J. Barrett, pedagogical experiment.**

***Н.И. Попов**, д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, доц., зав. каф. физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: popovnikolay65@mail.ru*
***Е.А. Канева**, магистр, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: kaneva.zhenya@mail.ru*
***Э.С. Болотин**, магистр, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: edik-bolotin@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В статье представлен анализ исследования уровня специальных способностей студентов университета, обучающихся на различных направлениях подготовки бакалавриата. В процессе экспериментальной работы исследовались способности обучаемых находить взаимосвязи и закономерности между величинами, умение студентов проводить анализ информации и выполнять вычислительные математические операции, развитие логического мышления обучаемых. Использована выборка (N = 86) студентов вуза с применением методик психодиагностики, направленных на определение уровня специальных способностей («Арифметический тест», «Числовой тест», «Три проекции»). Педагогическое измерение и обработка статистической информации позволили при обучении математике определить уровни специальных способностей студентов 1–2 курсов университета.

Ключевые слова: **определение специальных способностей, сравнительный анализ уровня способностей обучаемых, педагогическое исследование, тесты Дж. Баррета, педагогический эксперимент.**

Актуальность и практическая значимость исследования заключаются в том, что полученные результаты позволяют объективно оценить уровни развития способностей студентов 1–2 курсов и определить, какие умения и навыки в дальнейшем необходимо усовершенствовать обучаемым для успешного усвоения университетского курса математики.

Цель исследования состоит в определении уровня специальных способностей студентов, обучающихся в вузе на различных направлениях подготовки бакалавриата.

Решая исследовательские задачи, необходимо определить уровни способностей обучаемых в нахождении закономерностей и взаимосвязей между математическими величинами, умении осуществлять вычислительные операции, а также проанализировать уровень развития логического мышления респондентов.

Современный мир в условиях непрерывно изменяющегося информационного общества требует от выпускника вуза постоянного саморазвития, совершенствования своих знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. Поскольку общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, то выпускник университета должен повышать уровень своих компетенций, быть в поиске новых инновационных идей [1].

Академической общественностью признается тот факт, что творческий подход к профессиональной деятельности и критическое мышление, в частности, являются значимыми компетенциями специалиста практически в любой сфере деятельности [2].

Проблеме формирования фундаментальных знаний и профессионально важных качеств выпускников университета уделяли внимание многие исследователи. В трудах Н.И. Попова разработаны концептуальная модель фундаментализации университетского математического образования, профиль способностей специалистов и выделены важные профессиональные качества математиков [3; 4]. В работе Л.В. Снегиревой изучена проблема развития абстрактного мышления студентов медицинских специальностей [5]. В.Я. Гельман, Л.А. Ушвиридзе и Ю.П. Сердюков рассматривали проблемы, возникающие в процессе преподавания математики в медицинском университете, и возможные пути их решения [6].

Б.А. Жекибаева исследовала развитие способностей будущих учителей как психолого-педагогическую проблему, утверждая, что для этого необходимо создать специальные условия в учебно-воспитательном процессе вуза [7]. М.В. Фоминых отмечает, что в новых условиях образовательной среды от педагога требуется повышение индивидуальной мобильности [8].

В профессиональном стандарте «Педагог» выделено, что учитель, в частности, обязан совместно с учащимися разрабатывать и применять наглядные представления математических процессов, строить логические рассуждения в математических и иных контекстах, а также формировать у обучаемых важные умения применять спроектированную математическую модель.

Основная цель образования – не просто дать студентам полезную информацию, но и научить их мыслить, принимать решения и делать выбор, развивать умственные способности. Преподаватели должны пробуждать у них любопытство, творческий потенциал и воображение, способствовать расширению кругозора и обогащению объема знаний обучаемых [9].

Будущие врачи должны владеть навыками работы с числовой информацией, уметь анализировать и обрабатывать ее, предвидеть возможные результаты и риски при оказании медицинской помощи в профессиональной деятельности.

Одной из основных задач подготовки учителей технологии является развитие способностей правильного восприятия и обработки информации, поступающей из внешней среды, пространственного и логического мышления, умений применять в дальнейшей профессиональной деятельности активные и интерактивные методы и формы обучения, а также формирование навыков работы с различными современными технологиями.

Будущие работники сферы туризма должны знать организацию финансово-хозяйственной деятельности экскурсионного бюро, технологию компьютерной обработки заказов на экскурсии, основы теории статистики и анализа статистических данных, другие аспекты своей профессиональной деятельности.

В исследовательской работе со студентами Медицинского института, Института точных наук и информационных технологий, Института экономики и управления применялись три вида тестов для измерения уровня специальных способностей испытуемых. В последнее время разработчиками тестов подготовлен большой объем контрольно-измерительных материалов для оценки способностей и умений студентов, а также прогнозирования на основании результатов дальнейших отметок при обучении [10–12]. В нашем исследовании использовались тесты Дж. Баррета [13]. При выполнении числового теста необходимо выявить определенные закономерности и найти связи между числами. Высокий уровень развития способностей в указанной области связан с перспективами во многих видах деятельности, где большое значение придается способностям к анализу статистических данных. В тесте «Три проекции» требуется выполнить задания, связанные с пространственными проекциями тел. Результаты теста отражают творческий потенциал, свидетельствующий о возможном успехе в тех сферах, где требуется большая точность и структурированный подход. Арифметический тест оценивает навыки использования вычислительных действий в различных ситуациях. Спектр профессий, где требуются подобные навыки, широк, а сами профессии также чрезвычайно разнообразны.

Отметим, что тестированием был охвачен 81 студент 1–2 курсов вышеуказанных институтов Сыктывкарского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты направлений подготовки «Педиатрия» (ПД), «Математика и компьютерные науки» (МКо), «Технология и организация туристского обслуживания» (ТОо), а также «Педагогическое образование» (профили: «Технология и дополнительное образование» (ТДо), «Математика и физика» (МФо), «Математика и экономика» (МЭо), «Математика и информатика» (МИо)).

Сравнение уровня развития специальных способностей исследуемых групп проводилось при условии их однородности для проверки последнего фактора, убедившись в нормальном распределении исследуемого признака в выборочной совокупности, был использован критерий Фишера (F-критерий), суть которого заключалась в нахождении отношения дисперсий двух выборок: $F = \frac{D(X)}{D(Y)}$, где $D(X)$ и $D(Y)$ – дисперсии выборок. Для применения критерия Фишера из рассматриваемой совокупности (81 студент) были сформированы две группы. В первую из них включены 37 респондентов, обучающихся на направлениях подготовки «Педагогическое образование» (профили «Математика и экономика», «Математика и информатика», «Технология и дополнительное образование»), а также «Математика и компьютерные науки»; во вторую группу – 44 студента, обучающихся на направлениях подготовки «Педиатрия», «Технология и организация туристского обслуживания», «Педагогическое образование» (профиль «Математика и физика»). Статистические результаты обработки данных представлены в табл. 1. Поскольку в процессе исследования полученное значение F-критерия оказалось меньше критического значения, то это указывает на отсутствие существенного различия между дисперсиями двух выборок. С учетом последнего фактора в дальнейшем на втором этапе педагогического эксперимента две выделенные группы можно рассматривать в качестве контрольной и экспериментальной.

Таблица 1

Результаты применения критерия Фишера

Тест	Исправленная дисперсия 1 группы	Исправленная дисперсия 2 группы	Эмпир. значение	Крит. значение
Числовой	6,924	5,798	1,194	1,57
Три проекции	18,59	12,04	1,544	1,57
Арифметический	14,297	20,205	1,413	1,57

Количество заданий в тестах способностей [13], предложенных для выполнения респондентами, варьировалось в интервале от 20 до 30. В табл. 2 приведен средний процент выполнения теста студентами академических групп вышеуказанных профилей, а также представлены средние баллы обучаемых по группам в отдельности по всем трем тестам способностей. На основе данных табл. 2 построена диаграмма (см. рис. 1).

Таблица 2

Результаты тестирования студентов

Группа	Арифметический		Числовой		Три проекции	
	Ср. знач.	%	Ср. знач.	%	Ср. знач.	%
913-ПД	22,88	76,25	10,17	50,83	12,04	40,14
121п-МФо	23,38	77,92	10,5	52,5	13	43,33
121-МКо	22,29	74,29	10,43	52,14	13,43	44,76
121п-ТДо	20,55	68,48	11,18	55,91	14,45	48,18
111п-ТДо	17	56,67	8	40	10,75	35,83
1111-ТОо	20,45	68,18	10,45	52,27	10,64	35,45
111п-Мио, 111п-МЭо	22,75	75,83	9,06	45,29	11	36,67

Следует выделить, что арифметический тест на достаточно высоком уровне выполнили студенты академических групп 913-ПД, 121п-МФо, 121-МКо, 111п-МИо и 111п-МЭо. С числовым тестом и тестом «Три проекции» лучше всех справились респонденты группы 121п-ТДо. Приблизительно на одинаковом уровне выполнили вышеуказанные два теста студенты академических групп 913-ПД, 121п-МФо и 121-МКо.

Для ранжирования уровня способностей обучаемых использовалось шкалирование Дж. Баррета: Нс – «ниже среднего», Ср – «средний», Вс – «выше среднего», Звс – «значительно выше среднего», Ис – «исключительный» [13].

Уровень способностей студентов 1–2 курсов по каждому тесту проиллюстрирован гистограммами (см. рис. 2). Отметим, что по вертикальной шкале выделены полученные данные в процентах по отношению к общему числу испытуемых (номером 1 обозначен числовой тест, 2 – арифметический, 3 – «Три проекции»).

С помощью анализа гистограмм, в частности, можно констатировать следующий факт: по числовому тесту в вышеуказанных группах обучаемых доминируют уровни способностей «выше среднего», «значительно выше среднего», а также «исключительный». Результаты выполнения арифметического теста показали, что во всех группах преобладает уровень способностей «исключительный», что неудивительно, так как большинство испытуемых были представителями Института точных наук и информационных технологий, а также Медицинского института. Достаточно сложным для выполнения респондентами являлся тест «Три проекции», в результате тестирования в академических группах студентов выявлены только два уровня способностей – «выше среднего» и «средний».

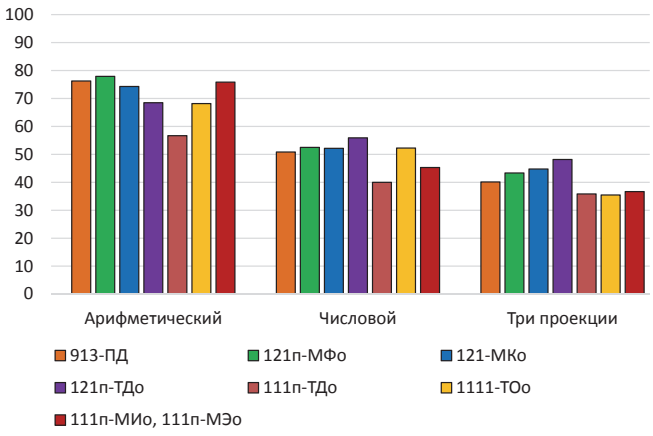


Рис. 1. Иллюстрация среднего процента выполнения тестов студентами групп

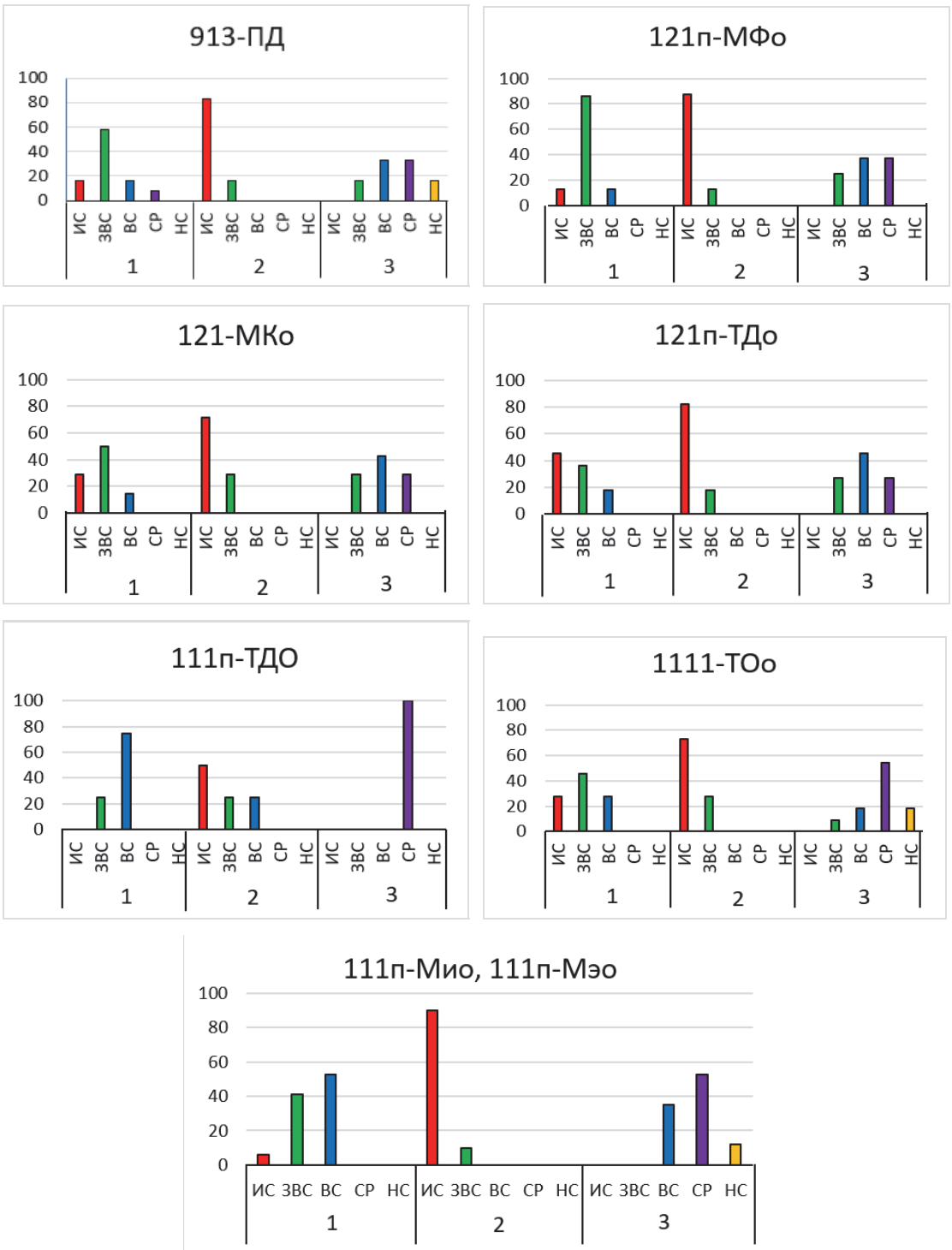


Рис. 2. Иллюстрация уровня специальных способностей студентов вуза

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что в начале периода обучения в вузе студенты Сыктывкарского государственного университета обладают устойчивыми способностями к применению математических инструментов для решения различных профессиональных задач. Тем не менее в дальнейшем в образовательном процессе необходимо обратить внимание на относительно невысокий уровень способностей обучаемых к пространственному воображению и логическому мышлению, нахождению взаимосвязей и закономерностей между величинами. На втором этапе педагогического эксперимента было бы интересно проследить за динамикой развития специальных способностей студентов на протяжении всего периода обучения в вузе не только в рамках бакалавриата, но и полного цикла двухступенчатой системы образования.

Библиографический список

1. Иринчеев А.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей математики. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2015; № 15: 45 – 48.
2. Попов Н.И., Калимова А.В. Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики. *Известия Саратовского университета.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019; Т. 8, Выпуск 1 (29): 12 – 18.
3. Попов Н.И. Профессионально важные качества математика как основа профессиональной пригодности. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2010; Т. 2, № 3 (67): 153 – 158.
4. Попов Н.И. *Фундаментализация профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования*: монография. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. 2021.

5. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике. *АНИ: педагогика и психология.* 2016; Т. 5, № 2 (15): 143 – 146.
6. Гельман В.Я., Ушveridзе Л.А., Сердюков Ю.П. Преподавание математических дисциплин в медицинском вузе. *Образование и наука.* 2018; Т. 20, № 2: 88 – 107.
7. Жекибаева Б.А. *Развитие способностей будущих учителей как психолого-педагогическая проблема*. Available at: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Pedagogica/2_82753.doc.htm
8. Фоминых М.В. *Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета:* практико-ориентированная монография. Москва, 2010.
9. Djurayeva Y.A. Teaching mixed – ability student in classroom. *Academic research in educational sciences.* 2021; Vol. 2, № 2: 1071 – 1075.
10. Harrison J. Kell. The Great Debate: General Ability and Specific Abilities in the Prediction of Important Outcomes. *Journal of Intelligence.* 2018; Vol. 6, № 3.
11. Patrick C. Kyllonen. Ability Tests Measure Personality, Personality Tests Measure Ability: Disentangling Construct and Method in Evaluating the Relationship between Personality and Ability. *Journal of Intelligence.* 2018; Vol. 6, № 3.
12. Nugba R.M. Standardized Achievement Testing, Aptitude Testing, and Attitude Testing: How Similar or Different are these Concepts in Educational Assessment? *Asian Journal of Education and Social Studies.* 2021; Vol. 15, № 3: 42 – 54.
13. Баррет Дж. *Проверь себя. Тесты*. Перевод с английского Е. Трифонова. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. Irincheev A.A. Razvitie professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej matematiki. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 15: 45 – 48.
2. Popov N.I., Kalimova A.V. Vyyavlenie special'nyh sposobnostej buduschih uchitelej matematiki, fiziki i informatiki. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2019; T. 8, Vypusk 1 (29): 12 – 18.
3. Popov N.I. Professional'no vazhnye kachestva matematika kak osnova professional'noj prigodnosti. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2010; T. 2, № 3 (67): 153 – 158.
4. Popov N.I. *Fundamentalizaciya professional'noj podgotovki matematikov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya*: monografiya. Elec: EGU im. I.A. Bunina. 2021.
5. Snegireva L.V. Razvitie abstraktnogo myshleniya studentov-medikov v processe `elektronnogo obucheniya matematike. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2016; T. 5, № 2 (15): 143 – 146.
6. Gel'man V.Ya., Ushveridze L.A., Serdyukov Yu.P. Prepodavanie matematicheskih disciplin v medicinskom vuze. *Obrazovanie i nauka.* 2018; T. 20, № 2: 88 – 107.
7. Zhekibaeva B.A. *Razvitie sposobnostej buduschih uchitelej kak psihologo-pedagogicheskaya problema*. Available at: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Pedagogica/2_82753.doc.htm
8. Fominyh M.V. *Tehnologiya primeneniya igrovogo modelirovaniya v processe razvitiya pedagogicheskih sposobnostej studentov professional'no-pedagogicheskogo universiteta:* praktiko-orientirovannaya monografiya. Moskva, 2010.
9. Djurayeva Y.A. Teaching mixed – ability student in classroom. *Academic research in educational sciences.* 2021; Vol. 2, № 2: 1071 – 1075.
10. Harrison J. Kell. The Great Debate: General Ability and Specific Abilities in the Prediction of Important Outcomes. *Journal of Intelligence.* 2018; Vol. 6, № 3.
11. Patrick C. Kyllonen. Ability Tests Measure Personality, Personality Tests Measure Ability: Disentangling Construct and Method in Evaluating the Relationship between Personality and Ability. *Journal of Intelligence.* 2018; Vol. 6, № 3.
12. Nugba R.M. Standardized Achievement Testing, Aptitude Testing, and Attitude Testing: How Similar or Different are these Concepts in Educational Assessment? *Asian Journal of Education and Social Studies.* 2021; Vol. 15, № 3: 42 – 54.
13. Barret Dzh. *Prover' sebya. Testy*. Perevod s anglijskogo E. Trifonova. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.01.22

УДК 37.014.53 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-113-115

Kenispaev Zh.K., *Doctor of Sciences (Philosophy), Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: kenispaev@mail.ru*
Serova N.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: nsg03@mail.ru*
Faleeva N.V., *senior teacher, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: faleeva1709@mail.ru*

IDEOLOGY OF EDUCATION. The article analyzes philosophical foundations of pedagogical activity. The authors argue that in order for the education system to work effectively, it must rely on an ideology of education that is adequate to modern realities. In pedagogical practice, not only specific teaching technologies play an important role, but also ideological, metaphysical principles that underlie pedagogical theories. According to the authors of the article, the ideology of education should be considered as a strategy for the implementation of the pedagogical plan for the upbringing of the younger generations. In the educational process, an important role is played by knowledge of the essence of a person of modern culture, understanding the true motives of his activity. Therefore, in the ideology of education, special attention is paid to the scientific definition of the main categories of pedagogy.

Key words: **science, pedagogy, ideology, philosophy, education system, metapedagogy.**

Ж.К. Кениспаев*, д-р филос. наук, проф., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: kenispaev@mail.ru*
Н.С. Серова*, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nsg03@mail.ru*
Н.В. Фалеева*, ст. преп., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: faleeva1709@mail.ru*

ИДЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются философские основания педагогической деятельности. Авторы утверждают, что для эффективной работы система образования должна опираться на адекватную современным реалиям идеологию образования. В педагогической практике важную роль играют не только конкретные технологии обучения, но и мировоззренческие, метафизические принципы, которые лежат в основе педагогических теорий. По мнению авторов статьи, идеологию образования следует рассматривать в качестве стратегии реализации педагогического плана по воспитанию подрастающих поколений. В образовательном процессе важную роль играет знание сущности человека современной культуры, понимание истинных мотивов его деятельности. Поэтому в идеологии образования особое внимание уделяется научному определению основных категорий педагогики.

Ключевые слова: **наука, педагогика, идеология, философия, система образования, метапедагогика.**

Во все времена особенно ценным и востребованным является то образование, которое позволяет человеку чувствовать себя уверенно в окружающем его мире, конструктивно взаимодействовать с социальным пространством и успешно осуществлять свою жизнедеятельность. Современная система российского образования, подстраиваясь под новые реалии и стремясь соответствовать требованиям современного времени, проходит непростой процесс трансформации. Сложность периода перемен в образовании, нам представляется, вызвана, в том числе, и отсутствием четкой идеологической основы, которая могла бы послужить тем фундаментом, на котором можно построить устойчивую, прочную и одновременно с этим гибкую и динамичную систему образования, поэтому обращение к данной проблеме исследования является, на наш взгляд, весьма своевременным и практически значимым.

Актуальность проблемы связана с необходимостью научного анализа метафизических оснований педагогической деятельности с использованием категорий современной философии образования. В основе деятельности человека (в том числе и педагогической) всегда обнаруживаются философские (мировоззренческие) принципы, которые оказывают существенное влияние на характер и специфику деятельности. В связи с этим целью работы является философский анализ идеологических принципов системы образования, которые явно или неявно определяют основной вектор педагогической деятельности. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: обосновать необходимость целенаправленного формирования идеологии современного образования; выявить взаимосвязь педагогики и философии; показать роль философских принципов в формировании педагогических технологий.

Научная новизна исследования заключается в анализе современных метафизических (философских) проблем педагогической деятельности и постановке проблемы взаимоотношений между педагогикой и идеологией образования.

Под идеологией образования мы понимаем совокупность идей и взглядов, в которых выражаются представления об эффективной организации и задачах современного образования. В определенном смысле идеология образования относится к сфере метапедагогики, которая включает в себя теоретические вопросы, выходящие за пределы предметной области самой педагогики и имеющие отношение к области философской методологии.

Метапедагогика изучает основные идеи педагогической науки, теории, концепции, программы и технологии педагогики. Таким образом, идеология образования – это дискуссионная площадка широкого круга специалистов, имеющих отношение к сфере образования, для обмена опытом, авторскими концепциями, гипотезами, инновациями. Отечественный философ и педагог С.И. Гессен в своих трудах подчеркивал значимость междисциплинарного подхода к проблемам педагогики. «Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается, таким образом, тесное взаимоотношение. История есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями. Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т.д. Нормы, устанавливаемые педагогикой, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала» [1, с. 37].

Отметим два аспекта обсуждаемой темы. Во-первых, согласно идеологии образования С.И. Гессена, ответственность за воспитание подрастающих поколений и в целом за состояние системы образования в равной мере распределяется между всеми науками, а не концентрируется только на педагогической науке и ее представителях. Во-вторых, значительную роль в процессе формирования педагогических технологий играют философские принципы, которые выступают своеобразным мировоззренческим «каркасом», на котором и строится «здание» педагогики. Определяющую роль философии в научной деятельности обосновали еще философы и ученые Нового времени, такие как Р. Декарт, И. Ньютон, Г. Лейбниц и другие. Не теряла своей актуальности эта тема и в прошлом веке. Так, физик и философ Э. Мах считал крайне важным элиминацию устаревших и потому вредных философских идей, которые по разным причинам еще оказывают влияние на науку. «Прежде всего, – пишет Э. Мах, – я поставил себе целью не ввести новую философию в естествознание, а удалить из него старую, отслужившую свою службу, каковая задача, впрочем, весьма не понравилась и кое-кому из естествоиспытателей. Среди многих философских систем, появлявшихся на свете с течением времени, можно насчитать немало таких, которые самими философами признаны ложными, или, по крайней мере, так ясно изложены ими, что всякий непредубежденный человек легко может разглядеть их ошибочность. В естествознании, где они встречали менее внимательную критику, эти философские системы дольше сохранили свою живучесть: так, какая-нибудь разновидность животных, неспособная защититься от своих врагов, может сохраниться на каком-нибудь заброшенном острове, неоткрытая своими врагами. Такие философские системы, не только бесполезные в естествознании, но и создающие вредные, бесплодные мнимые проблемы, ничего лучшего не заслужили, как устранения» [2, с. 32–33].

Подобный критический подход к устаревшим философским концепциям предполагает категоричный способ рассуждения и не вписывается в общий мейнстрим современного мира, выражающийся в идеологической толерантности. Поэтому значительную трудность при решении задачи по очищению информационного пространства от устаревших концептов будет представлять эпистемологический анархизм, характерный для современной науки, особенно гуманитарной. Но тем не менее считаем необходимым переход на новый уровень идеологии образования, основанной на ясных и эффективных философских принципах организации человеческой деятельности. Очевидно, что в зависимости от философского определения сущности человека находится выбор педагогами методов обучения. Кроме того, следует помнить, что природа человека определяется не только естественными, но и культурными факторами, что порой упускается из вида. Например, копирование (хотя и с некоторыми корректировками) чужих педагогических технологий в российской системе образования часто не приносит ожидаемых результатов. Как результат, возникают противоречия между теорией и практикой, что приводит к формальному отношению к обучению как самих педагогов, так и обучающихся. Анализируя современные тенденции в образовании, отечественные ученые отмечают, что эксперименты, проводимые в системе образования, не всегда согласуются с объективными факторами, детерминирующими процесс обучения человека. При всем пиетете перед западными образцами культуры мы все же не должны упускать из вида российскую действительность, менталитет людей. В том числе региональные отличия, также имеющие значение в педагогической деятельности. «Что касается проекта дистанционного чтения лекций преподавателями из Москвы, то аргументы против этого общеизвестны. Они, кстати, давно высказывались, в частности, против абсолютизации письменных форм студенческой отчетности, которые практикуются в англосаксонской высшей школе, в отличие от германской и российской университетских школ, где упор всегда делался на устном и непосредственном общении студента с преподавателем. Образовательный опыт многих стран показывает, что для овладения навыками критического и систематического мышления, ведения научных дискуссий, понимания серьезных текстов и исторических документов необходимо именно живое общение между преподавателями и студентами, тот самый знаменитый сократовский диалог, с которого и начинается высшее образование в его подлинном смысле – как приобщение к глубинам профессии и формирование широко и свободно мыслящей личности» [3, с. 121]. Дело не в уникальности нашей культуры, из серии «умом Россию не понять», а в том, что каждая культура предполагает адекватные ей способы воспитания подрастающих поколений, оригинальные педагогические технологии. Например, согласно философии буддизма, весь мир – всего лишь совокупность находящихся в постоянном изменении дхарм, по сути, все есть иллюзия. «Элементы бытия, – пишет отечественный буддолог Ф.И. Щербатской, – это моментальные появления, моментальные вспышки в феноменальном мире из неведомого источника. Так же как они разобщены, так сказать, в своей ширине, не будучи связаны вместе какой-либо всепроникающей субстанцией, совершенно так же они разобщены в глубине или в длительности, поскольку они длятся один-единственный момент… Идея, что два момента создают два различных элемента, остается. Поэтому элементы не меняются, но исчезают, мир становится подобным кино» [4, с. 141–142]. Из этой онтологии следует и соответствующее понимание сущности человека, его фундаментальных характеристик, которое для своего времени было весьма революционным и оказало влияние на все области знания, особенно на идеологию образования. Если человек – это не самостоятельный субъект социальной деятельности, а совокупность дхарм, то цели и задачи образования должны соответствовать этой новой антропологии. Конечная цель воспитания человека – это не формирование способностей к спекулятивным размышлениям о вечном, а достижение особого состояния покоя, безмятежности души, обретаемой в длительных медитативных упражнениях. Наш пример показывает, что в различных культурах можно обнаружить весьма специфические представления о человеке, которые и определяют основные педагогические технологии.

Признавая необходимость использования мирового опыта во всех областях человеческой деятельности, мы считаем, что он лишь дополняет оригинальные собственные разработки, учитывающие местную специфику. «У незападных обществ иная судьба, иные ценности, иные ориентиры, иное время, иные цели. Все это согласуется с их собственной архаикой, с их началами, вытекает из этих начал и далее развивается по заложенным в этих началах принципиальным сценариям. Разные общества порождают разные ценности и движутся по исторической траектории не только с разной скоростью, но и подчас в разных направлениях. Но эту научную, основанную на множестве феноменологических констатаций и очевидностей истину признать сегодня очень трудно в силу господства западноевропейского универсализма, представляющего собой форму настоящего «культурного расизма»» [5, с. 63].

Очевидно, что простое копирование чужих теоретических конструкций приводит к неэффективности работы системы образования. Общество – это динамическая система, которая изменяется под влиянием экономических, политических и иных факторов, в связи с чем в каждый исторический период возникает необходимость культурной самоидентификации. Прежде чем создавать адекватные современному состоянию общества педагогические технологии, необходимо определить основные его характеристики. Если рассматривать исторические эпохи как эволюционный переход от традиционного общества к эпохе модерна, а затем и к эпохе постмодерна, то требуется всесторонний анализ основных критериев этих исторических эпох. Учитывая, что такая схема отражает в основном историю европейских культур, то возникают методологические проблемы самоидентификации российского общества. По мнению профессора А.Г. Дугина, Россия – это особая культура, которую он определяет как археомодерн [5]. В полемике о судьбах России крайне сложно найти твердые основания для построения общей идеологии образования, которая могла бы служить своеобразным фундаментом педагогической науки. В таком случае возникает состояние неопределенности, которое влечет за собой многие несовершенства современной системы образования. Нам представляется, что наличие в советском обществе ясной идеологии образования позволило достичь в этой области довольно хороших результатов. Когда обществом и государством ясно определена цель и сертифицированы основные средства их достижения, то педагогическая деятельность становится наиболее эффективной, а сами педагоги, вооруженные единой гносеологической парадигмой, отчетливо понимают значение своего труда и испытывают чувство удовлетворения от его результатов.

Но все меняется, когда наступает очередная «эпоха перемен», когда усиливаются дискуссии относительно сущности культуры. Некоторые исследователи современную культуру России определяют как нарциссическую, в которой утрачивают силы традиционные формы социальных связей, и начинают господствовать индивидуалистские тенденции. «На первый взгляд, – пишут исследователи, – нарциссическая культура знаменует собой победу индивидуалистического начала. Сбылась мечта либеральных гуманистов: в постмодерновую эпоху каждый индивид – личность. Прежние тоталитарные практики, строго регламентировавшие поведение масс, во многом распались из-за упадка массового промыш-

ленного производства. В них просто исчезла необходимость. С наступлением нарциссической культуры профессиональные корпорации учителей и преподавателей, исследователей и полицейских, врачей и социальных работников ведут «арьергардные бои», отстаивая свое право навязывать людям свои нормы поведения. Однако чем дальше, тем больше эти нормы размываются, несмотря на федеральные государственные образовательные стандарты, пропагандистские телепередачи и постоянное совершенствование административного и уголовного кодексов… Нарциссическая культура радикально меняет ситуацию. Мнение эксперта теперь ничем не лучше мнения популярного актера, журналиста или телевизионного ведущего. К тому же нарциссическая культура захватывает и самих ученых: для оценки их «масштаба» применяется индекс Хирша и другая наукометрия» [6, с. 89–90]. Новые стандарты жизни изменяют и самого человека, стремящегося адаптироваться к текучей реальности. Именно это свойство реальности описывали многие философы, утверждавшие вслед за Гераклитом основную закономерность мира – «все течет, все изменяется». Следовательно, идеология образования должна создаваться в каждый исторический период и учитывать его особенности. В противном случае система образования не имеет ясного представления о субъекте образования, о его системе ценностей и мировоззрении.

Особое место в идеологии образования принадлежит личности самого педагога, от профессиональных качеств которого зависит конечный результат образовательного процесса. Трудности, возникающие в субъектно-субъектных отношениях в ходе педагогической деятельности, как правило, связаны с тем, что педагог и ученик ожидают друг от друга определенного типа поведения и, разочаровавшись в своих ожиданиях, часто проявляют агрессию. Полагаем, что причины подобных противоречий кроются гораздо глубже, чем принято считать. Они в метафизических основаниях культуры, которые в силу своей имманентности трудно поддаются рациональной экспликации. Скрупулезно анализируя сам процесс педагогической деятельности, а также его участников, часто упускают из вида ее философские аспекты, которые и составляют основу идеологии образования. Например, философское учение о человеке уже в прошлом веке отказалось от господствующей картины человека как активного познающего субъекта. Пришлось признать, что человек современный – это потребитель в классическом смысле этого слова, ожидающий, что образование – это очередная услуга, которую ему оказывает общество. Без адекватных исходных представлений о человеке невозможно построить правильную педагогическую теорию. Конечно, по отношению к педагогам, к их уровню профессиональной подготовки требования остаются довольно высокими. Так, исследуя тему качества современного образования, известный отечественный педагог пишет, что «учителю необходимо проанализировать его педагогический ресурс: что именно он с помощью имеющихся у него средств можете внести в развитие организованности, компетентности учащихся как общешкольные цели. Вероятно, при этом он должен также обдумать, что он хотел бы внести своего в имеющуюся учебную программу и обосновать необходимость этого» [7, с. 11]. Но такой образ педагога предполагает и соответствующую вторую сторону образовательного процесса – стремящегося к знаниям обучающегося. В случае же когда идеология не соответствует существующей реальности, как утверждал американский экономист и педагог Питер Друкер, «культура съедает стратегию на завтрак».

В заключение работы можно сделать следующие выводы.

Во-первых, система образования без ясно сформулированной идеологии образования испытывает трудности методологического характера, так как неопределенными остаются основные метапедагогические категории. Перефразируя известную формулу И. Канта, можно утверждать, что педагогика без идеологии образования слепа, а идеология образования без конкретного педагогического содержания пуста.

Во-вторых, философские основания педагогической деятельности – это не метафизическое дополнение к практической части педагогики, носящее рекомендательный характер, а основной «каркас», на котором и строится вся педагогическая деятельность. Другое дело, что в ежедневной практике философские основания не всегда находятся в центре внимания педагогов. Они выступают своеобразной «заставкой», на фоне которой и разворачивается весь образовательный процесс.

В-третьих, актуальной является задача по определению сущности субъекта педагогической деятельности. Если с педагогами все относительно понятно: их деятельность регламентируется ФГОС и другими законами, то обучающиеся не «стеснены» подобными рамками, и их отношение к образовательному процессу в основном зависит от их общей культуры, сформированной в детские годы. Если сегодня педагог имеет дело с человеком нарциссической культуры, то должны измениться и методы обучения, созданные еще в рамках традиционной (патриархальной) культуры. Главное отличие современной системы образования от классической, на наш взгляд, – это ясное осознание обучающимися своих прав и полное их безразличие к своим учебным обязанностям. Очевидно, что прав без обязанностей не бывает, следовательно, идеология образования должна отражать и правовую сторону педагогической деятельности и освободить, в конце концов, педагогов от толпы совершенно не интересующихся науками бездельников, слоняющихся по учебным аудиториям в поисках приключений.

Теоретическая значимость работы заключается в философской рефлексии проблем современной педагогики. Результаты исследования представляют особый интерес для педагогики, психологии, философии образования, которые в конечном счете решают задачи воспитания личности человека и могут быть использованы в педагогической деятельности и воспитательной работе, что указывает на практическую значимость работы. В целом обсуждаемая тема является междисциплинарной и выступает предметной областью для всех наук, изучающих социально-педагогические, философские и другие аспекты образовательной деятельности.

Следует отметить, что основная цель работы достигнута, философский анализ идеологических принципов образования проведен, поставленные задачи решены.

Дальнейшее исследование сформулированной в данной статье темы может быть связано со сравнительным анализом идеологии образования с основными элементами педагогической науки, такими как история педагогики, дидактика, методология, теоретическая и практическая педагогика.

Библиографический список

1. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 1995.
2. Мах Э. *Познание и заблуждение*. Москва: Бином, 2003.
3. Иванов А.В., Фотиева И.В. Современное университетское образование: административно-бюрократический произвол и его последствия. *Идеи и идеалы*. 2020; № 4: 113 – 128.
4. Щербатской Ф.И. *Избранные труды по буддизму*. Москва: Главная редакция восточной литературы, 1988.
5. Дугин А.Г. *Археомодерн*. Москва: Арктогея, 2011.
6. Ореховский П.А., Разумов В.И. Наступление нарциссической культуры: последствия для образования, науки и политики. *Идеи и идеалы*. 2021, № 3: 84 – 102.
7. Сериков В.В. Управление качеством образования. *Творческая педагогика*. 2010, № 4: 5 – 22.

References

1. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva: Shkola-Press, 1995.
2. Mah `E. *Poznanie i zabluzhdenie*. Moskva: Binom, 2003.
3. Ivanov A.V., Fotieva I.V. Sovremennoe universitetskoe obrazovanie: administrativno-byurokraticheskij proizvol i ego posledstviya. *Idei i idealy*. 2020; № 4: 113 – 128.
4. Scherbatskoj F.I. *Izbrannye trudy po buddizmu*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1988.
5. Dugin A.G. *Arheomodern*. Moskva: Arktogeya, 2011.
6. Orehovskij P.A., Razumov V.I. Nastuplenie narcissicheskoj kul'tury: posledstviya dlya obrazovaniya, nauki i politiki. *Idei i idealy*. 2021, № 3: 84 – 102.
7. Serikov V.V. Upravlenie kachestvom obrazovaniya. *Tvorcheskaya pedagogika*. 2010, № 4: 5 – 22.

Статья поступила в редакцию 08.12.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-115-118

Solovyova I.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: soliribor@yandex.ru*

PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF LABOR FUNCTIONS IN THE DIGITAL ERA. The article deals with the actual problem associated with the formation of readiness of bachelors of teacher education – future teachers of technology (workshop) for their professional activities in the era of digital transformation of the economy. With close attention to the role of technological education as a prerequisite for technological and innovative development of the country's economy, this problem is little studied and requires further research. The paper presents the experience of teaching the discipline "Methods of Teaching and Education in Technology" using modern information technology, software, digital tools to form currently demanded professional competen-

cies, reflecting the labor functions and labor actions of the future teacher-subjects under the updated work program. The author proposes the wording of: professional competencies based on professional standards, reflecting the labor functions of the future subject teacher – teacher of technology; components of competencies, indicators of results assessment and their indicators. The work also presents assessment tools.

Key words: **teaching and learning technology methodology, professional teaching methodology, technology teacher, subject "Technology", digital educational content, digital educational products, digital educational platforms, professional competencies, labor functions, assessment of learning outcomes, assessment of competence formation.**

***И.Б. Соловьева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: soliribor@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В ЭПОХУ «ЦИФРЫ»

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема, связанная с формированием готовности бакалавров педагогического образования – будущих учителей технологии к их профессиональной деятельности в эпоху цифровой трансформации экономики. В условиях пристального внимания к роли технологического образования как необходимого условия технологического и инновационного развития экономики страны данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований. В работе представлен опыт преподавания дисциплины «Методика обучения и воспитания по технологии» с применением современных информационных технологий, программных средств, цифровых инструментов для формирования востребованных в настоящее время профессиональных компетенций, отражающих трудовые функции и трудовые действия будущего педагога-предметника по актуализированной рабочей программе. Автором предложены формулировки профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, отражающих трудовые функции будущего учителя предметника – учителя технологии; составляющих компетенций, показатели оценки результатов и их индикаторы. В работе также представлены оценочные средства.

Ключевые слова: **методика обучения и воспитания по технологии, методика профессионального обучения, учитель технологии, предмет «Технология», цифровой образовательный контент, цифровые образовательные продукты, цифровые образовательные платформы, профессиональные компетенции, трудовые функции, оценка результатов обучения, оценка сформированности компетенций.**

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что наша страна находится на пути становления цифрового общества, и это требует подготовки нового поколения специалистов, готовых осуществлять свою профессиональную деятельность в цифровом пространстве инновационной экономики. Подготовка кадрового потенциала должна начинаться с общеобразовательной школы, с предметной области «Технология». Важность изучения технологии, формирования технологической грамотности, технологической культуры – культуры преобразующей деятельности – нашло отражение в концепции технологического образования, где предметная область «Технология» представляется важнейшим элементом, организующим ядром для овладения компетенциями, в том числе метапредметными в мире технологий (материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных), овладения навыками XXI века [1]. Новый взгляд на технологическое образование нашел отражение в ФГОС основного общего образования, который предусматривает (путем включения в программу технологии модулей) достижение результатов по формированию «представлений о современном уровне развития технологий и понимание трендов технологического развития, в том числе в сфере цифровых технологий и искусственного интеллекта, роботизированных систем, … приоритетным направлениям научно-технологического развития Российской Федерации» [2, с. 120–121], «умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания» [2, с. 121]. Таким образом, основной целью и задачами обновленной в содержательном плане предметной области «Технология» является формирование качеств личности и глобальных компетенций, необходимых «для человека цифрового социума» [3, с. 5].

Профессиональная деятельность учителя предмета «Технология» и педагога дополнительного (технологического) образования требует от выпускника вуза подготовки к осуществлению трудовых функций, обладания актуальными предметными компетенциями. Поэтому приобретение знаний и навыков в сфере информационных и «сквозных» технологий бакалаврами педагогического образования профилей «Технология» и «Дополнительное образование (технологическое)» является основополагающим в его будущей успешной профессиональной деятельности.

В связи с этим целью исследования является разработка методики формирования готовности будущего учителя предмета «Технология» к осуществлению своих трудовых функций в современных условиях цифровизации экономики страны и реализация разработанной методики в практической деятельности.

Для достижения намеченной цели были поставлены следующие – сформулировать профессиональные компетенции, отражающие в себе трудовые функций учителя предмета «Технология», с учетом их востребованности при реализации смешанного обучения и необходимой технологической подготовки обучающихся для цифровой экономики; разработать содержание дисциплины «Методика обучения и воспитания по технологии» в свете цифровой трансформации образования; разработать диагностический инструментарий оценки сформированности профессиональных компетенций; провести апробацию разработок в учебном процессе.

Научная новизна исследования заключается в разрешении противоречия между потребностью в подготовке будущих учителей технологии к реализации трудовых функций в современных условиях цифровизации экономики страны и недостаточной методико-технологической разработанностью способов её достижения.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования другими вузами, ведущими подготовку учителей технологии.

При разработке основных образовательных программ в АГГПУ им. В.М. Шукшина в соответствии с ФГОС ВО 3+ к обозначенным компетенциям был добавлен список профессиональных компетенций с учетом направленности программы подготовки бакалавров на конкретные области знания [4] и в соответствии с ФГОС ВО 3++ «на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников» [5, с. 7].

В соответствии с поставленной целью и задачами была актуализирована рабочая программа дисциплины «Методика обучения и воспитания по технологии» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) профили «Технология» и «Дополнительное образование (технологическое)» для студентов, обучающихся по старому и новому ФГОС ВО, в свете цифровой трансформации образования. Были дополнены (конкретизированы) ранее сформулированные профессиональные компетенции через результаты обучения и показатели оценки результатов с уточнением применяемых современных информационных технологий, программных средств, цифровых инструментов.

ПК-1 – компетенция, связанная с предметом «Технология», звучит следующим образом: «Способен и готов осуществлять педагогическую деятельность по реализации программ предметной области «Технология». Составляющие компетенции (дескрипторы) дополнены в знаниях информационных технологий, программных средств, цифровых инструментов: «ПК-1.1 – знание методики преподавания предметной области «Технология» *(с применением современных информационных технологий, программных средств, цифровых инструментов (Google-документы, тексты, электронные таблицы, презентации; PowerPoint, Miro, интерактивной рабочей тетради Skysmart, Google Hangouts Meet, Zoom, BigBlueButton (BBB), СДО MOODLe; YouTube); нормативных документов, размещенных на официальном сайте Министерства просвещения, Консультант. Знать возможности интернет-ресурсов и программных продуктов для решения профессиональных задач),* условий выбора образовательных технологий в соответствии с планируемыми образовательными результатами обучения; характеристик личностных, метапредметных и предметных результатов учащихся в контексте обучения школьному предмету «Технология», курсу и внеурочной деятельности; методов и приемов контроля, оценивания и коррекции результатов обучения; требований к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним; необходимых средств обучения *(в том числе цифровых)* и их дидактических возможностей».

Как следствие дополнения показателей компетенции индикаторами показателей оценки обозначенного результата, помимо заявленных ранее в рабочей программе:

1. Перечисляет концептуальные положения и требования к организации образовательного процесса в предметной области «Технология», определяемые ФГОС основного общего образования и *другими нормативными документами, размещенными на официальном сайте Министерства Просвещения, Консультант, YouTube.*

…

3. Рассказывает про формы, методы и средства обучения, современные образовательные технологии, методические закономерности их выбора, особенностях частных методик обучения технологиям обработки различных материалов. *Рассказывает* о *возможностях интернет-ресурсов, программных продуктов, цифровых инструментов для решения профессиональных задач (Google-документы, тексты, электронные таблицы, презентации; PowerPoint, Miro, интерактивная рабочая тетрадь Skysmart, Google Hangouts Meet, Zoom, BigBlueButton (BBB), СДО MOODLe; YouTube, официальные сайты ведомств).*

…

7. Дает определения понятий средств обучения *(в том числе цифровых)* и их дидактических возможностей.

В результате обучения, связанном с формированием умений, дополнением стало уточнение цифровых продуктов: «уметь разрабатывать методическое обеспечение и дидактические средства обучения по предмету, курсу и внеурочной деятельности *(применяя такие программные продукты, как Google-документы, тексты, электронные таблицы, презентации; PowerPoint, СДО MOODLe);* …». И, соответственно, в показателях оценки результатов «*применяет такие программные продукты, как Google-документы, тексты, электронные таблицы, презентации; PowerPoint, СДО MOODLe».*

В части результатов обучения, связанных с «владеть», в показателях оценки результатов были дополнены фразами:

– *осуществляет поиск информации посредством электронных ресурсов (YouTube), официальных сайтов различных ведомств (Министерства просвещения и др.);*

– *осуществляет обмен информацией с применением Google-документов, текстов, электронных таблиц, Miro, Google Hangouts Meet, Zoom, BigBlueButton (BBB), СДО MOODLe;*

– *осуществляет визуализацию данных с презентацией (Google-презентации, PowerPoint).*

Для достижения обозначенных результатов обучения, связанных с ПК-1, в лекционный блок введена тема «Информация в системе образования (официальные сайты Министерства Просвещения, Консультант, YouTube)». В теме «Концептуальные положения теории технологической подготовки в школе» предполагается рассмотрение причин необходимости актуализации предметной области «Технология» в эпоху цифровизации и, как следствие, утвержденных нормативных документов, размещенных на официальных сайтах. Были добавлены следующие вопросы:

– цели и задачи формирования у молодежи технологической культуры *в эпоху индустриализации 4.0 и цифровой экономики. Этапы цифровой зрелости государства;*

– *новая концепция преподавания предметной области «Технология» и основополагающие для неё документы, размещенные на официальном сайте Министерства просвещения;*

– *виды технологий, обозначенные в Национальной технологической инициативе (НТИ) и в Концепции технологического образования (цифровые технологии, интеллектуальные производственные технологии, технологии здоровьесбережения, природоподобные технологии, современные технологии сферы услуг, гуманитарные и социальные технологии как комплексы методов управления социальными системами)*.

В следующей теме рассматриваются новые учебники по технологии, утвержденные в федеральном перечне учебников, в которых предусматривается изучение 3Д-моделирования и прототипирования, промышленного дизайна, компьютерного черчения, технологий цифрового производства в области обработки материалов (ручной и станочной, в том числе станками с числовым программным управлением и лазерной обработкой), аддитивных технологий, нанотехнологий, робототехники и системы автоматического управления, технологии электротехники, электроники и электроэнергетики, строительства, транспорта, агро- и биотехнологий, обработки пищевых продуктов, технологий умного дома и интернета вещей, СМИ, рекламы, маркетинга).

В тему о характеристике профессионально-педагогической деятельности и требованиях к личности учителя технологии добавлена информация о нормах поведения педагогов в Интернете. Также были актуализированы темы, связанные с новыми формами обучения (это *«Проведение уроков в онлайн-формате с использованием Google Hangouts Meet, Zoom, BigBlueButton (BBB), СДО MOODLe»); электронными* дидактическими средствами обучения *PowerPoint, Google-презентации,* а также *интерактивной рабочей тетрадью Skysmart*.

Одним из условий успешной реализации трудовых функций будущим учителем технологии является его готовность к руководству проектной деятельностью обучающихся, которая обеспечивается, прежде всего, усвоением специальных знаний и наличием собственного опыта по проектированию изделий различного назначения [6]. В том числе цифровых продуктов. Для организации работы над коллективными и индивидуальными проектами рассматриваются такие цифровые продукты, как Google-продукты (презентации, тексты, электронные таблицы) и интерактивная доска Miro для создания планов-графиков выполнения этапов работ с указанием сроков и ответственных. Такая организация занятий с большой вовлеченностью студентов в совместную поисково-исследовательскую деятельность по решению актуальных профессиональных задач позволяет подготовить будущего учителя с необходимым набором компетенций.

Для формирования умений и владений по ПК-1 на лабораторных занятиях предусматриваются работы с официальными сайтами (Например: *Изучить федеральный перечень учебников по технологии, адаптированных в соответствии с новыми целями и задачами предметной области «Технология» в эпоху цифровизации экономики РФ, размещенном на официальном сайте Министерства просвещения*), работа в командах с использованием Google-таблицы (Например: *Сравнить УМК, утвержденные в ФПУ. Сравнительный анализ представить в Google-таблице*). В рамках «*Project-based education» – «Работа в командах по проектированию образовательного контента по одному из разделов выбранного УМК по технологии для нового поколения обучающихся (поколения Z) на платформе MOODLe с обязательным планированием использования электронной рабочей тетради Skysmart*» и далее обязательная апробация контента – «*Проведение занятий в соответствии с технологическими картами и с применением разработанных дидактических средств на платформе MOODLe*».

В рамках самостоятельной работы студентам предлагается прослушать ряд видеолекций Иннополиса (таких, например, как «Цифровая экономика», «VUCA-мир и цифровая экономика», «Предпосылки цифровизации системы образования», «Интерактивная доска Miro» и др.), размещенных на YouTube, для дальнейшего обсуждения на аудиторных занятиях, написания комментария в YouTube и в MOODLe в разделе «Форум». Для работы в MOODLe рекомендуется электронный учебник для начинающих; для работы в Zoom – электронная инструкция.

Для выполнения курсовых работ предлагаются темы по организации учебного процесса по технологии и в учреждениях дополнительного образования детей с использованием такого программного продукта, как Canva, позволяющего выполнять различные графические элементы; интерактивной доски Miro; интерактивной рабочей тетради Skysmart; средства виртуальной (дополненной) реальности и различные другие цифровые продукты, в первую очередь российской разработки.

Также в рамках самостоятельной работы рекомендовано участие в актуальных вебинарах (например, на «Учитель. Club»), позволяющих «держать руку на пульсе» и быть в курсе возможностей применения информационных технологий, мессенджеров, социальных сетей и современных цифровых продуктов в педагогической деятельности.

В список рекомендуемой основной и дополнительной литературы в описываемой рабочей программе дисциплины были добавлены учебное, учебно-методическое пособие и практикум по информационным технологиям в профессиональной деятельности для педагогического образования, размещенные в электронной библиотечной системе IPR BOOKS. Но печатные и оцифрованные издания в любом случае будут запаздывать с актуальной информацией, поэтому в «базу данных информационно-справочных и поисковых систем», помимо уже используемых и добавленной научно-образовательной платформы «Открытое педагогическое образование», предлагается включить платформу Skysmart, открытые онлайн-уроки «Проектория», «Учитель Club» и др.

Для оценки уровня сформированности знаниевого компонента профессиональных компетенций, конкретизированных с позиции применения современных информационных технологий, программных средств по внесенным в программу лекционным темам, к уже имеющимся электронным тестам курса на платформе MOODLe был добавлен ряд заданий, а также дополнен список вопросов к экзамену. Например, к тестовым вопросам добавлены следующие:

1. Характерные черты VUCA-мира – …

1) изменчивость, неожиданность, сложность, неоднозначность;

2) изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность;

3) изменчивость, неопределенность, смелость, неоднозначность;

4) изменчивость, неопределенность, сложность, убыточность.

2. Что является рынком НТИ?

1) кибернет;

2) технет;

3) нейронет;

4) энерджинет.

3. К сквозным технологиям относятся……

1) технологии проводной связи;

2) большие данные;

3) нейротехнологии;

4) виртуальная реальность.

4. Принципы гуманизма, соблюдение которых необходимо при внедрении цифровых технологий:

1) нравственное развитие личности; соблюдение правовых и моральных норм общества; бережное отношение к общественным ценностям;

2) гарантии основных прав человека; поддержка слабых; возможность формирования социальных и нравственных качеств личности, позволяющих самореализовываться, используя общественные ценности;

3) ценность жизни; нравственные, интеллектуальные, правовые и экологические обязательства; правовые свободы;

4) личность – главная ценность в обществе; бережное отношение к окружающей среде; обеспечение свободы слова в обществе.

5. Этап цифровой зрелости России:

1) дистанционное государство;
2) открытое государство;
3) цифровое государство;
4) электронное государство.

6. Виды технологий, обозначенные в Национальной технологической инициативе:
1) природоподобные технологии;
2) социальные технологии;
3) технологии здоровьесбережения;
4) интеллектуальные производственные технологии;
5) цифровые технологии;
6) современные технологии сферы услуг.

7. Новые направления в программах по технологии в эпоху цифровизации экономики РФ:
1) 3D-моделирование, прототипирование;
2) робототехника и системы автоматического управления;
3) строительство;
4) транспорт;
5) агро- и биотехнологии.

Экзаменационные вопросы дополнены следующими вопросами:
1. Цифровые инструменты в педагогической деятельности учителя технологии.
2. Возможности цифровых инструментов.
3. Проведение онлайн-уроков по технологии при помощи Zoom, Google Hangouts Meet, BigBlueButton (BBB).
4. Возможности и функции программного продукта Miro.
5. Возможности и функции Google-документов, текстов, электронных таблиц, презентаций.
6. Возможности и функции СДО MOODLe.
7. Возможности и функции Power Point.
8. Возможности и функции интерактивной рабочей тетради Skysmart и т.д.

Разработанный и апробированный будущими учителями технологии и дополнительного (технологического) образования цифровой образовательный контент на платформе MOODLe с использованием разнообразных цифровых инструментов – это та практико-ориентированная составляющая, которая позволит оценить компетенции в частях «уметь» и «владеть». Оценка «отлично» выставляется в случае, если «при разработке образовательного контента использованы разнообразные цифровые продукты. Раздел программы по технологии представлен в полном объеме. Студент уверенно владеет информацией». Критерием оценки «хорошо» является следующее: «При разработке образовательного контента использованы цифровые продукты. Раздел программы по технологии представлен в полном объеме. Студент демонстрирует значительное понимание проблемы». Оценка «удовлетворительно» ставится, если «при разработке образовательного контента использовано небольшое количество цифровых продуктов. Раздел программы по технологии представлен частично». И оценка «неудовлетворительно» – в случае «отсутствия работы».

Актуализированная рабочая программа дисциплины «Методика обучения и воспитания по технологии» была представлена на защиту перед экспертами Университета Иннополис, получила высокую оценку и была рекомендована к внедрению в учебный процесс подготовки будущих учителей технологии в рамках Федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». Разработанные студентами электронные образовательные ресурсы – их профессиональный инструмент для работы в современной цифровой школе. Эти ресурсы они апробируют при прохождении производственной педагогической практики, при введении демонстрационного экзамена (который предлагается ввести как целесообразное завершение этой практики на последнем курсе вместо дифференцированного зачета) после корректировки (в случае такой необходимости) могут быть представлены к защите. Цифровой контент – гибкий ресурс, который может постоянно пополняться и совершенствоваться. Помимо этого, введение командного формата работы позволило студентам освоить принципы выполнения коллективной работы, основы деловой этики.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы. На современном этапе цифровизации экономики страны необходима целенаправленная подготовка кадров, способных к реализации своих трудовых функций. В первую очередь это будущие педагоги. Одним из условий успешности этого процесса является изменение методики представления материала с уклоном на практическое применение современных информационных технологий, программных средств, цифровых инструментов. В связи с эти был решен ряд поставленных задач, и цель исследования достигнута. Представленная формулировка профессиональных компетенций, содержание дисциплины, типовой оценочный материал могут быть использованы и при переходе к подготовке будущих учителей на основе единого подхода к структуре и содержанию – ядра педагогического образования, в разработке которого было принято активное участие (в части разработки предметно-методического модуля по профилю) в составе рабочей группы. Данная работа не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Это лишь один из вариантов её решения. Мы ни в коем случае не ставим точку в этой работе. Ничто так не постоянно в нашей жизни, как «изменения». Появление новых цифровых продуктов, интенсивное освоение уже существующих, помимо названных, позволит сделать процесс подготовки будущего учителя технологии и дополнительного (технологического) образования, адаптированного к новым условиям неопределенности, намного эффективнее. Поэтому в дальнейшем перспективным представляется исследование проблемы на материале других учебных дисциплин, выявление общих (универсальных) формулировок профессиональных компетенций инвариантных и вариативных профессионально-методических модулей, отражающих предметную область, и индикаторов готовности будущего учителя технологии к выполнению трудовых функций в эпоху цифровизации образования и экономики в целом.

Библиографический список

1. *Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы*. **Банк документов** официального сайта Министерства просвещения Российской Федерации. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. Официальный интернет-портал правовой информации. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
3. *Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Технология».* Сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Available at: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Tehnologiya_proekt_.htm
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 г. N 91. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
6. Панчук Т.А., Соловьева И.Б. Формирование готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 1: 108 – 110.

References

1. *Koncepciya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologiya» v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy*. Bank dokumentov oficial'nogo sajta Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
3. *Primernaya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya predmeta «Tehnologiya».* Sajt FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO». Available at: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Tehnologiya_proekt_.htm
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09 fevralya 2016 g. N 91. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 125 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
6. Panchuk T.A., Solov'eva I.B. Formirovanie gotovnosti buduschego uchitelya tehnologii k proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; № 1: 108 – 110.

Статья поступила в редакцию 06.01.22

УДК 621.391.072 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-119-122

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*
***Kompaniytsev A.V.,** cadet, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Alexkompjin@yandex.ru*

PHYSICAL SIMULATION OF DIGITAL MICROWAVE CHANNELS WITH A BINARY AMPLITUDE MANIPULATED SIGNAL IN MATLAB. The article investigates the basic types of signals with amplitude shift keying (ASK). As a physical model, a functional diagram of a digital communication system with amplitude shift keying signal, the primary block of which is an information source both analog and digital, is given. The developed programs in the Matlab environment visually represent the graphs of the modulated signal and the modulated radio signal for OOK and BASK modulations both without interference and when exposed to white Gaussian noise. The efficiency of communication systems is most fully measured by spectral efficiency. The spectral characteristics of signals with ASK modulation are obtained using the fast Fourier transform in Matlab. The noise immunity of receiving signals with amplitude shift keying is considered as a probability of bit error depending on the signal to noise ratio for OOK and BASK modulations, which allows us to analyze these graphs.

Key words: **amplitude-shift keyed signal, signal modeling with Matlab, digital radio communication, white Gaussian noise, bit error probability, fast Fourier transform.**

***В.Ф. Суржиков**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*
***А.В. Компанийцев**, курсант, ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Alexkompjin@yandex.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КАНАЛОВ СВЧ-СВЯЗИ С БИНАРНЫМ АМПЛИТУДНО-МАНИПУЛИРОВАННЫМ СИГНАЛОМ В СРЕДЕ MATLAB

Данная статья посвящена исследованию основных типов сигналов с амплитудной манипуляцией (ASK). В качестве физической модели приведена функциональная схема цифровой системы связи с амплитудно-манипулированным сигналом, первичным блоком которой является источник информации, как аналоговый, так и цифровой. Разработанные программы в среде Matlab наглядно представляют графики модулирующего сигнала и модулированного радиосигнала для OOK- и BASK-модуляций как без воздействия помех, так и при воздействии белого гауссовского шума. Эффективность систем связи наиболее полно оценивается спектральной эффективностью. Спектральные характеристики сигналов с ASK-модуляцией были получены с помощью быстрого преобразования Фурье в Matlab. Помехоустойчивость приема сигналов с амплитудной манипуляцией рассматривалась как вероятность битовой ошибки в зависимости от отношения сигнал/шум для OOK- и BASK-модуляций, что позволяет анализировать эти графики.

Ключевые слова: **амплитудно-манипулированный сигнал, моделирование сигналов с Matlab, цифровая радиосвязь, белый гауссовский шум, вероятность битовой ошибки, быстрое преобразование Фурье.**

В настоящее время очень распространены цифровые методы передачи информации, такие как Интернет, спутниковое телевидение, мобильная связь, космическая связь и другие. Передача информации осуществляется на высокой частоте, например, для спутниковой связи используется диапазон С (3,40 – 5,25 ГГц и 5,725 – 7, 075 ГГц). Эти колебания (частоты) называются несущими. Для передачи информации широко используются цифровые сигналы. Для этой цели применяются операции дискретизации, квантования, модуляции и кодирования. В настоящее время во многих цифровых системах передачи информации используются сигналы амплитудной модуляции (OOK, BASK, M-ASK), частотной модуляции (FSK, M-FSK) и фазовой модуляции (BPSK, M-PSK, QAM) с цифровыми потоками битов, соответствующих символам “0” и “1” [1].

В связи с этим построение, исследование и реализация физической модели цифровых каналов СВЧ связи является актуальной задачей. Цель исследования: разработка программ оценки помехоустойчивости амплитудно-манипулированных сигналов в условиях воздействия шумовых помех. Основными задачами в соответствии с целью исследования являются:

1. Разработка функциональной схемы цифрового канала связи с амплитудно-манипулированным сигналом.
2. Разработка комплекса программ в среде Matlab, который представляет сверхвысокочастотный сигнал с амплитудной модуляцией OOK и BASK при воздействии белого гауссовского шума.
3. Оценка помехоустойчивости этого сигнала.

Научная новизна: в статье предложены методы оценки помехозащищенности СВЧ-сигналов с амплитудной манипуляцией, и проведен анализ энергетической эффективности сигнала.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Предложенные в статье методы оценки помехоустойчивости сигналов позволяют определить их эффективность. Полученные результаты могут быть использованы в спутниковых системах связи для передачи телеметрической информации с борта космического аппарата на Землю.

На рис. 1 представлена функциональная схема цифрового канала связи с амплитудно-манипулированным сигналом, который состоит из передающей и

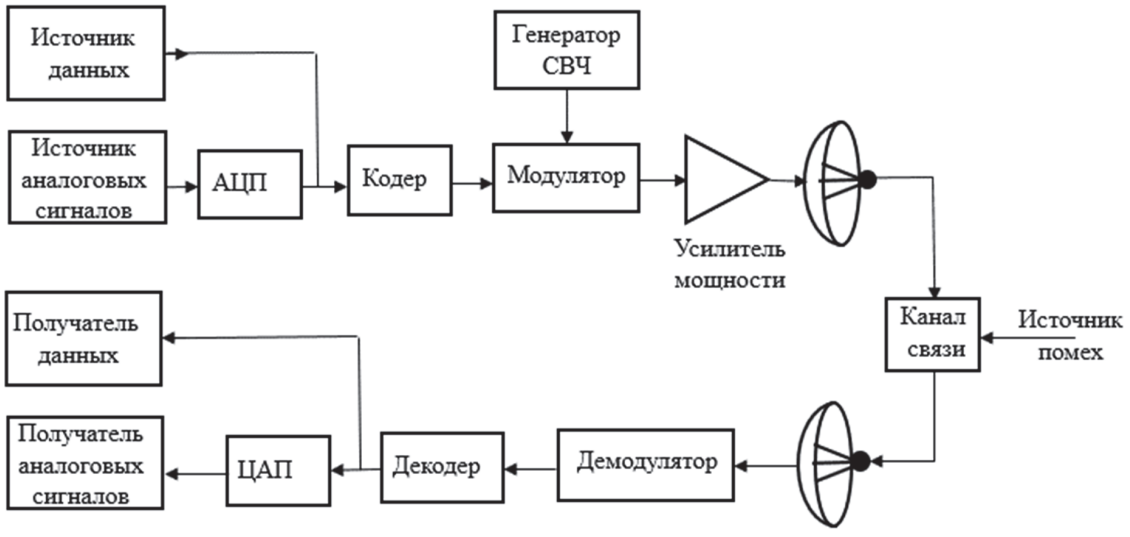


Рис. 1. Основные элементы цифровой системы связи с ASK модуляцией

приемной частей и канала передачи информации. Передатчик может работать с аналоговым или цифровым источником информации. Аналоговым источником является непрерывный сигнал [2], который преобразуется в цифровой с помощью аналого-цифрового преобразователя (АЦП). Источник данных является источником цифровой информации, который генерирует последовательность импульсов с амплитудами, соответствующими “1” и “0”.

Кодер совместно с фильтром преобразует цифровое сообщение в цифровой модулирующий сигнал как функцию времени. Цифровой сигнал, сформированный на выходе кодера, поступает на модулятор, где преобразуется в СВЧ-сигнал с частотой генератора СВЧ. СВЧ-колебание поступает в усилитель мощности, где сигнал усиливается до необходимой мощности для работы передающей антенны в номинальном режиме и распространяется в свободном пространстве.

Канал связи вносит искажения в идеальный сигнал, излучаемый передатчиком вследствие наличия шумов, помех от других источников. Такой сигнал с аддитивной помехой поступает на приемную антенну, а потом на приемное устройство, состоящее из демодулятора, декодера, которое восстанавливает цифровое сообщение.

Амплитудно-манипулированный сигнал представляет собой зависимость [3]:

$$s(t) = A(u(t) + B) \cdot \cos(2\pi f t + \varphi), \quad (1)$$

где $u(t)$ – цифровой информационный сигнал, A, B, φ – постоянные, f – несущая частота СВЧ-сигнала.

Пусть цифровой информационный сигнал принимает множество возможных значений бинарного кода $u(t)$, B = 0. Тогда модулирующий сигнал будет иметь вид $s(t) = Au(t) \cdot \cos(2\pi f t + \varphi)$, амплитуда которого принимает значение A при единичном значении информационного сигнала и 0 при нулевом значении информации (рис. 2).

Такой тип амплитудной манипуляции называется OOK (On-Off Keying) и используется для передачи телеметрической информации в спутниковых системах

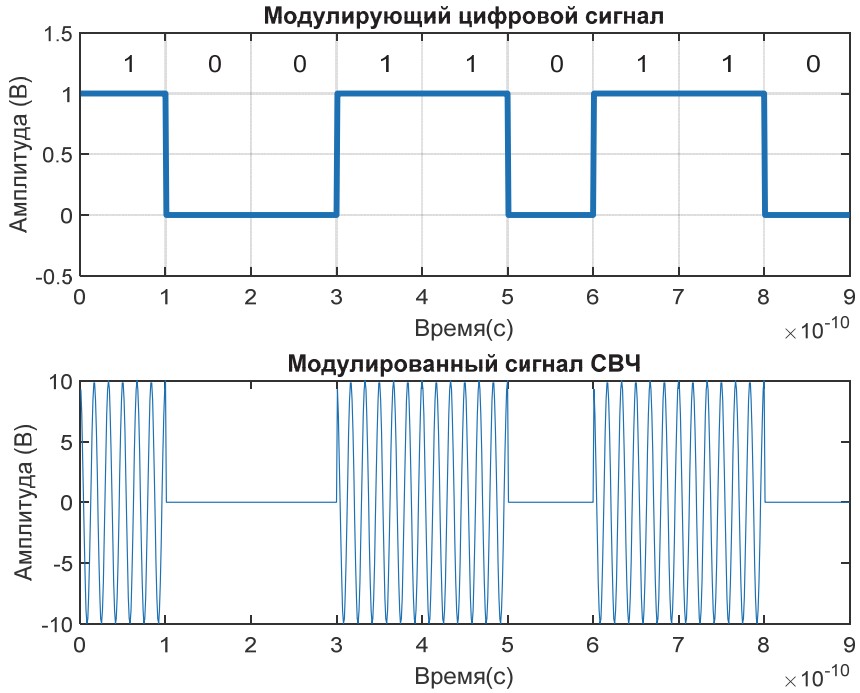


Рис. 2. Модуляция OOK

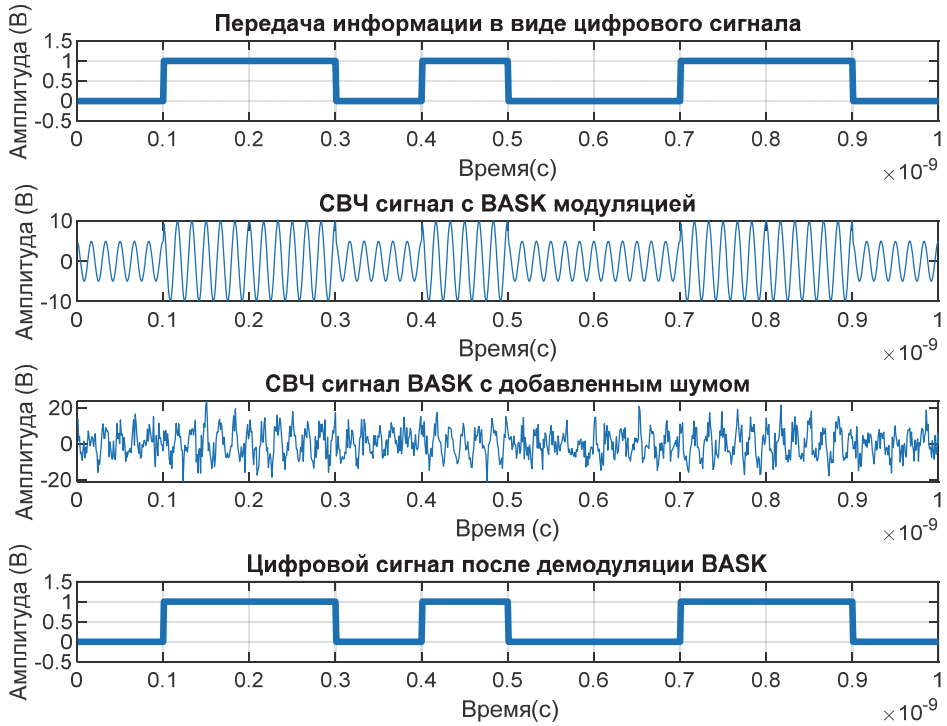


Рис. 3. Модуляция и демодуляция СВЧ сигнала с BASK модуляцией

связи. Получим амплитудно-манипулированный сигнал для последовательности битов {1 0 0 1 1 0 1 1 0} в среде MatLab [4] для частоты несущего сигнала 6 ГГц.

Если *B* = 1.В, то амплитуда модулированного сигнала принимает значение 2*A* при единичном значении информационного сигнала и *A* при нулевом. Такой вид модуляции называется двоичной амплитудной манипуляцией или BASK (Binary Amplitude Shift Keying).

Представим физическое моделирование цифрового канала СВЧ-связи с BASK-модулированным сигналом в среде Matlab.

На верхнем графике рис. 3 представлена информационная последовательность цифрового сигнала {0 1 1 0 1 0 0 1 1 0}. Амплитудно-манипулированный сигнал на выходе приемного устройства приведен на втором графике.

В канале связи на амплитудно-манипулированный сигнал действует помеха, равномерно распределенная по всей амплитуде сигнала, то есть

$$x(t) = s(t) + n(t). \quad (2)$$

В качестве флуктуирующей помехи рассмотрим белый гауссовский шум с спектральной плотностью N_0:

$$\langle n(t)\rangle = 0;\ \langle n(t_1)n(t_2)\rangle = \frac{N_0}{2}\delta(t_2 - t_1). \quad (3)$$

График зависимости *x* (*t*) представлен на рис. 3 (третий сверху). Учитывая, что амплитуда помехи не слишком большая, цифровой сигнал на выходе приемника полностью совпадает с входным сигналом.

Оценим помехоустойчивость канала связи, представленного на рис. 1. Количественно помехоустойчивость цифровой радиолинии будем характеризовать вероятностью битовой ошибки (BER – Bit Error Rate), т.е. отношение неискаженных битов к общему числу битов. Зависимость вероятности битовой ошибки от отношения сигнал/шум позволяет оценить качество приема информации. Вероятность битовой ошибки для радиосигнала с амплитудной манипуляцией OOK равна

$$P_b = Q\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right). \quad (4)$$

Вероятность битовой ошибки для бинарной амплитудной манипуляции BASK определяется по формуле [5]:

$$P_b = Q\left(\sqrt{\frac{E_b}{2N_0}}\right), \quad (5)$$

где Q (*x*) представляет собой гауссов интеграл ошибок, который часто представлен в таблицах или его можно определить моделированием в Matlab. Моделирование процессов по определению вероятности битовой ошибки для амплитудно-манипулированного сигнала производится с помощью Matlab. На рис. 4 представлены зависимости ошибки от отношения сигнал/шум для цифровых амплитудных модуляций OOK и BASK.

Сравним графики амплитудной манипуляции. Помехоустойчивость сигнала с амплитудной манипуляцией OOK выше помехоустойчивости с бинарным амплитудно-манипулированным сигналом (BASK). Так, при вероятности битовой ошибки $P_b = 10^{-3}$, отношение сигнал/шум E_b/N_0 = 7,3 дБ для амплитудной манипуляции OOK, а для двоичного ASK примерно 10,3 дБ, что на 3 дБ выше.

Проведем спектральный анализ амплитудно-манипулированных сигналов OOK и BASK с помощью преобразования Фурье в среде Matlab.

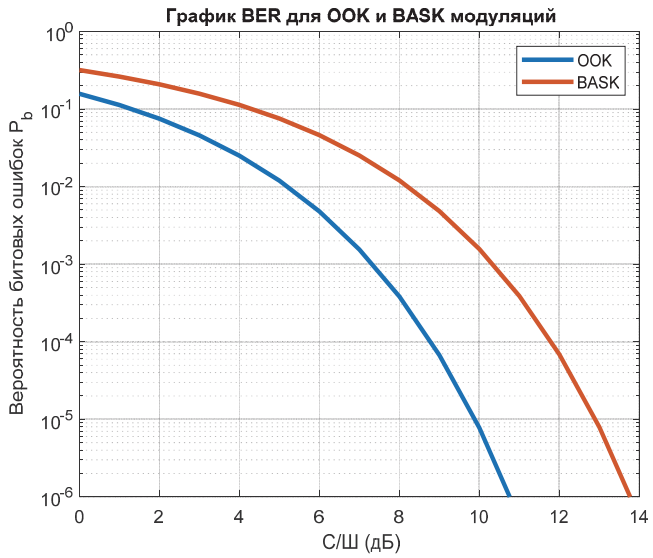


Рис. 4. График вероятности битовых ошибок от отношения сигнал/шум для амплитудных манипуляций OOK и BASK

Сравним эти сигналы без воздействия белого гауссовского шума (рис. 5). Основной максимум амплитуды спектральной плотности сигнала для амплитудных манипуляций совпадает и находится на частоте 6 ГГц. Амплитуда сигнала с BASK выше, чем сигнала с OOK за счет вклада радиосигнала, определяющего “0” бит информации. Две боковые полосы имеют одинаковые амплитуды. Ширина спектра сигнала с OOK-модуляцией больше, чем сигнала с BASK-модуляцией.

Амплитудные виды манипуляции имеют невысокую энергетическую эффективность вследствие того, что средний уровень мощности боковых полос существенно меньше максимального значения мощности. Ошибка в амплитуде сигнала из-за нелинейности усилителя приведет непосредственно к символьной ошибке, т.к. значение символа определяется амплитудой сигнала. Отношение максимальной амплитуды сигнала к минимальной достаточно высоко и требует усилителя с большим динамическим диапазоном. Влияние аддитивного шума или помехи непосредственно изменяет амплитуду сигнала, поэтому амплитудные виды модуляции не обладают высокой помехоустойчивостью. Однако они достаточно просты в реализации.

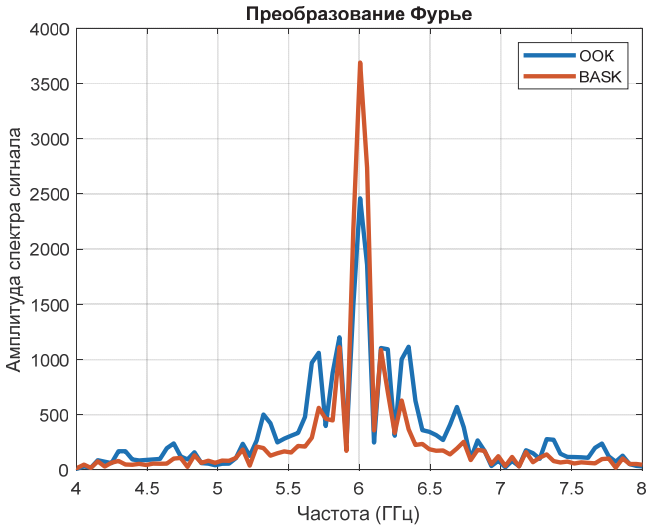


Рис. 5. Амплитуды спектров амплитудно-манипулированных сигналов

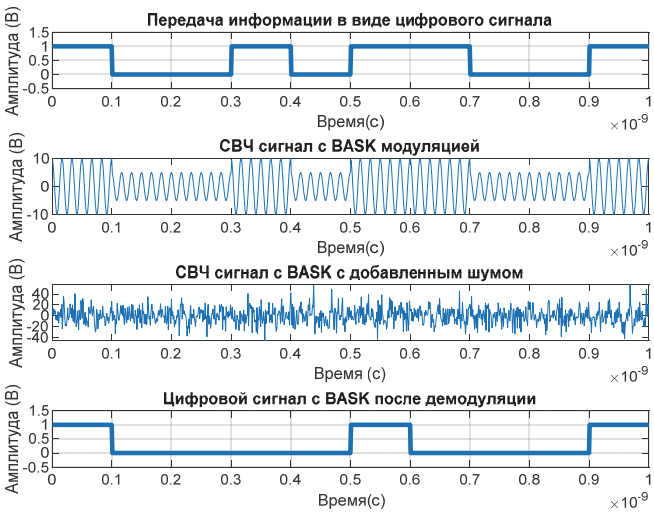


Рис. 6. Графики сигналов с BASK модуляцией

На рис. 6 смоделированы графики сигналов с бинарной амплитудно-манипулированным сигналом. При амплитудах радиосигнала символа “1” равного 10 В и радиосигнала символа “0” – 5 В и при воздействии помехи амплитудой до 14 В. В процессе демодуляции радиосигнала с помехой на приемнике происходит сбой двух символов информации, что составляет 20% потери битов.

На рис. 7 представлены аналогичные графики для OOK-модуляции при тех же параметрах радиосигнала символа “1” и помехи. В процессе демодуляции радиосигнала с помехой на приемнике нет сбоев, что свидетельствует о высокой помехоустойчивости сигнала с OOK-модуляцией по сравнению BASK-модуляцией.

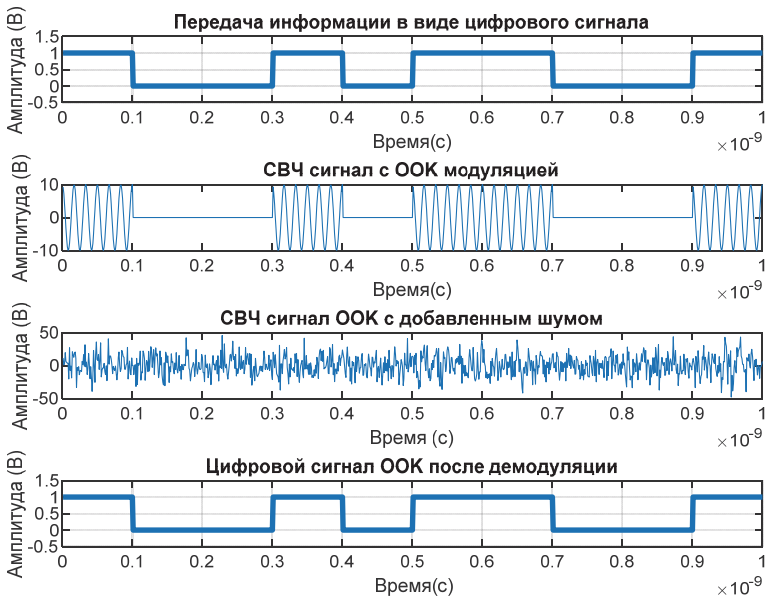


Рис. 7. Графики сигналов с OOK модуляцией

Учитывая невысокую помехоустойчивость СВЧ-сигналов с амплитудной манипуляцией, их применение ограничено. Они используются для передачи информации по волоконно-оптическим системам связи, а также для передачи телеметрической информации по космическим системам связи.

Таким образом, нами делаются следующие выводы:

1. В статье разработана функциональная схема цифрового канала передачи и приема СВЧ-сигнала с амплитудной манипуляцией OOK и BASK.
2. Разработаны программы оценки помехоустойчивости и эффективности сверхвысокочастотного сигнала с амплитудной манипуляцией в среде Matlab.
3. Расчеты помехоустойчивости приема сигналов с ASK-модуляцией показали, что сигналы с OOK-модуляцией обладают более высокой помехоустойчивостью по сравнению с бинарной амплитудной манипуляцией и более просты в реализации.
4. Даны рекомендации по применению этих сигналов в спутниковых системах связи для передачи телеметрической информации с борта космического аппарата на Землю, а также для передачи информации по волоконно-оптическим системам связи.

Библиографический список

1. Скляр Б. *Цифровая связь*. Москва: Издательский дом Вильямс, 2003.
2. Волков Л.Н., Немировский М.С., Шинаков Ю.С. *Системы цифровой радиосвязи: базовые методы и характеристики:* учебное пособие. Москва: Эко-Трендз, 2005.
3. Беллами Дж. *Цифровая телефония*: Перевод с английского. Москва: Эко-Трендз, 2004.
4. Дьяконов В.П. *Matlab и Simulink для радиоинженеров*. Москва: Профобразование, 2019.
5. Галкин В.А. *Цифровая мобильная радиосвязь*: учебное пособие для вузов. Москва: Горячая линия-Телеком, 2012.

References

1. Sklyar B. *Cifrovaya svyaz'*. Moskva: Izdatel'skij dom Vil'yams, 2003.
2. Volkov L.N., Nemirovskij M.S., Shinakov Yu.S. *Sistemy cifrovoj radiosvyazi: bazovye metody i harakteristiki:* uchebnoe posobie. Moskva: `Eko-Trendz, 2005.
3. Bellami Dzh. *Cifrovaya telefoniya*: Perevod s anglijskogo. Moskva: `Eko-Trendz, 2004.
4. D'yakonov V.P. *Matlab i Simulink dlya radioinzhenerov*. Moskva: Profobrazovanie, 2019.
5. Galkin V.A. *Cifrovaya mobil'naya radiosvyaz'*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Goryachaya liniya-Telekom, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.01.22

УДК 372.857

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-122-128

***Khaustov S.A.**, Cand. of Sciences (Biology), senior researcher, Moscow Region State University (Mytishi, Russia), E-mail: sa.khaustov@mgou.ru*

IMPROVING PUPILS' CONFIDENCE IN COVID-19 VACCINATION ON BIOLOGY LESSONS STUDYING THE THEME "IMMUNITY". The paper presents results of determination the readiness of 8th grade pupils for possible vaccination for the prevention of coronavirus infection, identifies the reasons for the negative attitude, potential refusals and the main "anti-vaccination" arguments. The motivational-value attitude approaches and methods to rise the trust in the achievements of modern medicine for the prevention of mass diseases in the framework of biology lessons when studying the theme "Immunity" are proposed. The formulated ideas are implemented in the form of the author's project, the materials of which are intended for posting in free access and possible replication. The cognitive activity of the proposed project is based on principles of teaching in small groups, the use of lectures, discussions, role-playing game. Evaluation of the proposed approach application effectiveness to the formation of new beliefs for pupils revealed difficulties and limitations, which, among other things, reflects the general picture of the attitude of Russian society citizens to the problem of vaccination. The work is intended to raise controversial questions regarding the primary role of secondary school education in the formation of constructive beliefs and critical thinking, the fight against widespread misconceptions and myths, including with the aim of an adequate and responsible attitude to one's own health and the safety of people around.

Key words: **immunity, coronavirus infection, COVID-19, biology teaching methods, individual-group training.**

***С.А. Хаустов**, канд. биол. наук, ст. науч. сотр., Московский государственный областной университет, г. Мытищи,*
E-mail: sa.khaustov@mgou.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ДОВЕРИЯ УЧАЩИХСЯ К ВАКЦИНАЦИИ ОТ COVID-19 НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИММУНИТЕТ»

В работе представлены результаты оценки готовности учащихся 8-х классов к возможной вакцинации для профилактики коронавирусной инфекции, выявлены причины отрицательного отношения, потенциальных отказов и основные «антипрививочные» аргументы. Предложены подходы и методы выработки мотивационно-ценностной установки доверия к достижениям современной медицины для профилактики массовых заболеваний в рамках уроков биологии при изучении темы «Иммунитет». Сформулированные идеи реализованы в виде авторского проекта, материалы которого предназначены для размещения в свободном доступе и возможного тиражирования. Познавательная деятельность предложенного проекта основана на принципах обучения в малых группах, использования лекции, дискуссий, ролевой игры. Оценка эффективности применения предложенного подхода формирования новых для учащихся убеждений выявила сложности и ограничения, что, в прочем, отражает общую картину отношения граждан российского общества к проблеме вакцинации. Работа призвана поднять дискуссионные вопросы относительно первостепенной роли школьного образования в формировании конструктивных убеждений и критического мышления, борьбы с широко распространенными заблуждениями и мифами, в том числе с целью адекватного и ответственного отношения к своему здоровью и безопасности окружающих.

Ключевые слова: **иммунитет, коронавирусная инфекция, COVID-19, методика преподавания биологии, индивидуально-групповое обучение.**

В 2021 году российское общество столкнулось с неожиданной социальной проблемой – в условиях пандемии коронавирусной инфекции, вызванной распространением вируса COVID-19 (coronavirus disease 2019), значительная часть взрослого населения страны выразила либо открытый отказ от вакцинации, либо откладывает принятие решения. По официальным опросам, большинство отказавшихся в качестве причины назвали страх перед долгосрочными последствиями для здоровья от использования новой вакцины, которая не прошла достаточную проверку временем [1]. Известно, что основная причина подобного недоверия и страха, как правило, заключается в незнании или недостаточном понимании процессов и явлений, в данном случае – воздействия компонентов вакцины на организм человека. В результате, создав одну из первых в мире и наиболее эффективных вакцин [2], отечественная система здравоохранения не смогла обеспечить необходимый темп вакцинации, что продолжает приводить к увеличению числа заболевших, росту смертности, появлению и распространению новых штаммов вируса. При этом статистические данные подтверждают, что эффективным способом борьбы с пандемией в большинстве стран оказалась именно массовая добровольная вакцинация граждан [3]. Ранее это было обосновано с помощью методов математического моделирования [4].

Хочется верить, что опыт прививочной кампании взрослого населения будет учтен при использовании вакцины для подростков, активное применение которой запланировано на 2022 год [5]. Как указывают некоторые авторы, один из главных уроков вакцинации – необходимость изменения ментальности населения, становления и развития пропаганды научных знаний, здоровьесберегающих технологий [6]. Очевидно, что до начала очередного этапа вакцинации необходимо детально изучить готовность населения, выявить возможные потенциальные препятствия и найти пути их преодоления. Вполне естественно, что работу по информированию подростков (12–17 лет), выработке личной социальной ответственности в условиях пандемии, обсуждению наиболее проблемных вопросов уместно организовать в условиях школы, в том числе на уроках биологии при изучении тем, связанных со здоровьем и функционированием организма человека.

Следует отметить, что программа основного общего образования предполагает изучение понятия «Иммунитет» в курсе биологии в 8 классе. Результатами обучения должны стать усвоение ключевых терминов (типы иммунитета, органы иммунной системы, инфекционный агент, лейкоциты, фагоциты и фагоцитоз, антитела, вакцины и сыворотки, аутоиммунные заболевания), понимание роли отечественных и зарубежных учёных – лауреатов Нобелевской премии в развитии медицины (открытие фагоцитоза И.И. Мечниковым, описание возбудителей опасных инфекционных заболеваний Р. Кохом), общее представление о физиологических механизмах защиты организма (фагоцитоз, синтез антител лимфоцитами, воспаление). В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), обучение должно выработать способность учащихся оценивать влияние факторов риска на здоровье человека; выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к здоровью своему и окружающих [7].

Проверочные вопросы тестов диагностических и экзаменационных работ оценивают качество усвоенного фактического материала: наименования клеток и органов, участвующих в иммунной реакции организма, соотнесение частных примеров различным типам иммунитета, отличия и функциональное значение вакцин и сывороток. Также присутствуют задания на практическое применение полученных знаний: выбор ситуаций, требующих вакцинации (для снижения заболеваемости от гриппа) или введения сыворотки (после укусов ядовитыми животными) [8].

Статистика результатов выполнения итоговых проверочных работ не выявляет особых проблем в решении заданий, связанных с темой «Иммунитет», на основании чего можно сделать вывод об эффективности основного образования в части передачи необходимых знаний учащимся [9]. Однако возникшие социальные проблемы показывают, что задачи системы просвещения по формированию чётких убеждений, связанных со сферой здоровья, выходят на первый план и приобретают особую актуальность. Помимо фактических знаний, необходимо сформировать чёткие элементы функциональной грамотности, определяемой как совокупность умений, позволявших самостоятельно осуществлять полноценную деятельность в окружающем социуме [10]. Доверие к достижениям современной медицины и установка на то, что вакцинация – это одно из важнейших изобретений человечества для сохранения здоровья и борьбы с заболеваниями, должны подтверждаться готовностью продемонстрировать применение этих достижений на собственном примере. Ожидается, что детальное понимание клеточных и молекулярных механизмов воздействия инфекционных агентов и вакцин на организм человека позволит развеять возможные мифы и заблуждения, а также сформировать у учащихся объективные представления. Для решения данных проблем была создана методическая разработка, которая представляет собой авторский проект, реализованный в 8-х классах МБОУ СОШ № 3 г.о. Пущино в 2021 году.

Целью данного исследования является формирование в рамках учебного процесса убеждений учащихся, проявляющихся в доверии к вакцинации и достижениям современной медицины в целом.

В работе был использован перечень методов, позволивший исследовать уровень доверия учащихся к вакцинации до начала проекта и по его завершении, выявить ключевые ограничения и оказать влияние на формирование необходимых убеждений и навыков функциональной грамотности.

1. Исследование убеждений и ценностных установок учащихся 8-х классов по вопросам, связанным с вакцинацией от COVID-19, с помощью анкетирования.

Изучение уровня доверия в отношении вакцинации учащихся трёх 8-х классов (всего 70 человек) было проведено в форме анкетирования. Для выявления связанных с этим вопросом ключевых убеждений, мотивационных установок, когнитивного опыта проведено исследование готовности учащихся к вакцинации от коронавирусной инфекции и связанных с ней рисков для здоровья. Анкета содержала ряд вопросов и предполагала возможность выбора готовых ответов или предложение собственного варианта (табл. 1).

Таблица 1

Форма опросной анкеты для выявления готовности к вакцинации и оценки опасений учащихся

Вопросы анкеты	**Вариант ответа да / нет / затрудняюсь ответить**
1. Готовы ли вы вакцинироваться от COVID-19 в случае разработки препарата для подростков?	
2. Считаете ли вы вакцинацию безопасной?	
3. В чём вы видите возможный вред вакцинации:	
А) часто возникают осложнения	
Б) применение вакцины недостаточно изучено	
В) вакцинация может вызвать серьёзную аллергическую реакцию	
Г) вакцина всё равно гарантированно не спасает от заболевания	
Д) собственный вариант ответа:	

Анкетирование с использованием бумажных носителей проводилось независимо в каждом классе с соблюдением принципа анонимности. Вводный инструктаж включал разъяснения относительно исследовательского характера анкетирования, отсутствия возможной связи с медицинскими процедурами для учащихся и просьбу высказать искреннее личное мнение. Помимо входного, проводилось итоговое анкетирование для оценки изменения убеждений о готовности к вакцинации после выполнения проекта.

2. Учебная дискуссия по проблемам вакцинации.

Учебная дискуссия в форме круглого стола была организована на основе вопросов, возникших в процессе анкетирования, для их общего обсуждения.

В задачи учителя на данном этапе урока входит:

1) предоставить каждому учащемуся возможность высказать собственное мнение,

2) задать учащимся проблемные вопросы, заставляющие задуматься об объективности высказываемых фактов,

3) направить дискуссию в русло анализа подтверждённых фактов и критического отношения к информации, полученной из непроверенных источников.

Учитель, выполняя функции модератора дискуссии, должен уверенно владеть материалом по предмету обсуждения и формулировать проблемные вопросы на каждый из аргументов учащихся. К числу подобных вопросов и возможных вариантов ответов могут относиться следующие:

– Как вы думаете, какая вероятность получить осложнения от вакцинации и от заболевания? – Вероятность отличается на несколько порядков.

– Почему нам кажется, что осложнения при вакцинации возникают довольно часто? – Информация о сомнительном единичном случае осложнения оказывается заметнее, чем о миллионах нормальных вакцинаций.

– Предположите, как изменилась заболеваемость и смертность от коронавируса в странах, где большинство населения прошли вакцинацию? – Уменьшилась в несколько раз (Израиль, Япония).

– Подумайте, почему новые наиболее опасные и вирулентные штаммы коронавируса («дельта» и «омикрон») впервые появились в Индии и ЮАР? – В этих странах минимальный уровень вакцинации населения.

– К каким последствиям приведёт отказ от вакцинации в нашей стране? – Увеличение заболеваемости, смертности, появление новых штаммов.

Поскольку учащиеся обычно довольно неохотно формулируют выводы в пользу вакцинации, учителю необходимо быть готовым самому предложить данные умозаключения. В качестве подтверждения приведенных тезисов уместно заранее подготовить актуальные статистические данные в графической форме, наглядно демонстрирующие обсуждаемые процессы и явления. Подобную информацию легко найти в новостях официальных российских и международных средств массовой информации [11].

3. Проведение урока усвоения новых знаний по теме «Клеточный и гуморальный иммунитет».

Основа урока по теме «Клеточный и гуморальный иммунитет» строится на объяснении механизмов, происходящих внутри организма при заражении вирусной инфекцией и при введении вакцины с учётом опасений и убеждений учащихся, выявленных при анкетировании.

Для первичного знакомства с учебным материалом представляется схема клеточного и гуморального иммунитета, разработанная для данного урока (рис. 1), вводятся новые термины: фагоциты, В-лимфоциты, Т-хэлперы, Т-киллеры, клетки памяти, антитела, интерферон, интерлейкины, тимус, селезёнка

В данной части урока формулируется большое количество уточняющих вопросов, и учителю необходимо быть готовым к возникновению дискуссии, необходимой для окончательного понимания сложных клеточных процессов. В качестве материалов для подготовки домашнего задания учащимся направляется разработанная в рамках исследования схема изученных процессов и ссылка на видеозапись урока [16].

4. Проведение командной ролевой игры для закрепления изученной темы и формирования элементов функциональной грамотности.

Для повышения качества усвоения материала, закрепления знаний, развития функциональной грамотности был разработан комплект материалов и ме-

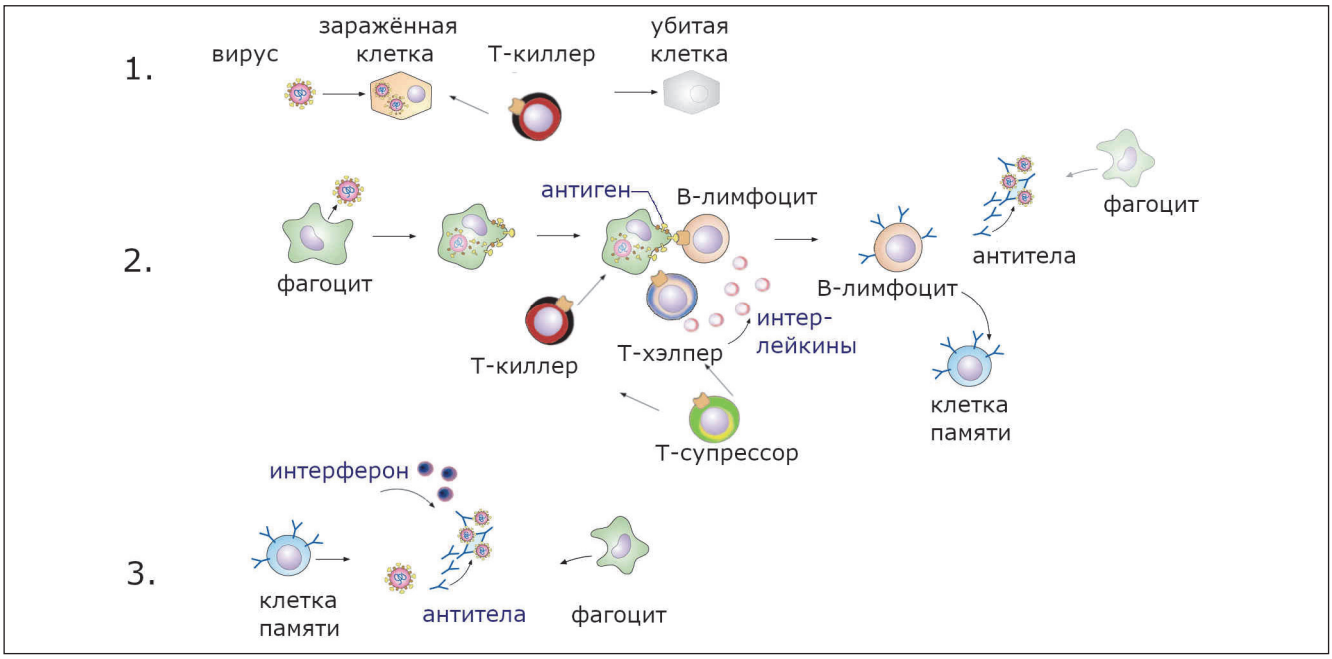


Рис. 1. Схема этапов иммунитета (1 – инфицирование клетки вирусом, 2 – выработка противовирусного иммунитета, 3 – иммунный ответ при повторном заражении)

на основе современных научных данных [12]. Затем демонстрируются примеры инфицирования коронавирусом клеток различных тканей организма (лёгкие, почки, сердце, мозг) с указанием имеющихся на сегодняшний день статистических данных возникновения осложнений и летального исхода болезни [13]. В завершающей части урока акцентируется внимание на том факте, что вакцина, создаваемая учёными, представляет собой убитый, ослабленный или изменённый вирус [14], подвергающийся разрушению клетками крови, вызывающий необходимую иммунную реакцию, но не способный привести к каким-либо вредным для здоровья последствиям [15]. Отдельно обсуждается тот факт, что кратковременное повышение температуры, слабость, плохое самочувствие – это нормальная реакция организма на изучаемые процессы иммунного ответа при вакцинации, направленная на предотвращение более серьёзных последствий от возможного заражения вирусной инфекцией.

тодика проведения обобщающего урока с вовлечением учащихся в выполнение ролей, соответствующих различным этапам иммунитета. Материал представляет собой распечатанные на листах формата А4 названия и схематические изображения инфекционных агентов, клеток иммунитета, белков, органов иммунной системы (рис. 2).

Изображения созданы таким образом, чтобы позволить образно соотнести масштаб и взаимосвязи между изучаемыми биологическими объектами: образование интерлейкинов, интерферонов и антител специализированными клетками иммунной системы, поглощение инфекционного агента фагоцитом, разрушение вирусной частицы при создании вакцины. Органы иммунной системы схематически изображены яркими цветами на фоне контуров фрагмента тела человека для демонстрации их локализации в организме.

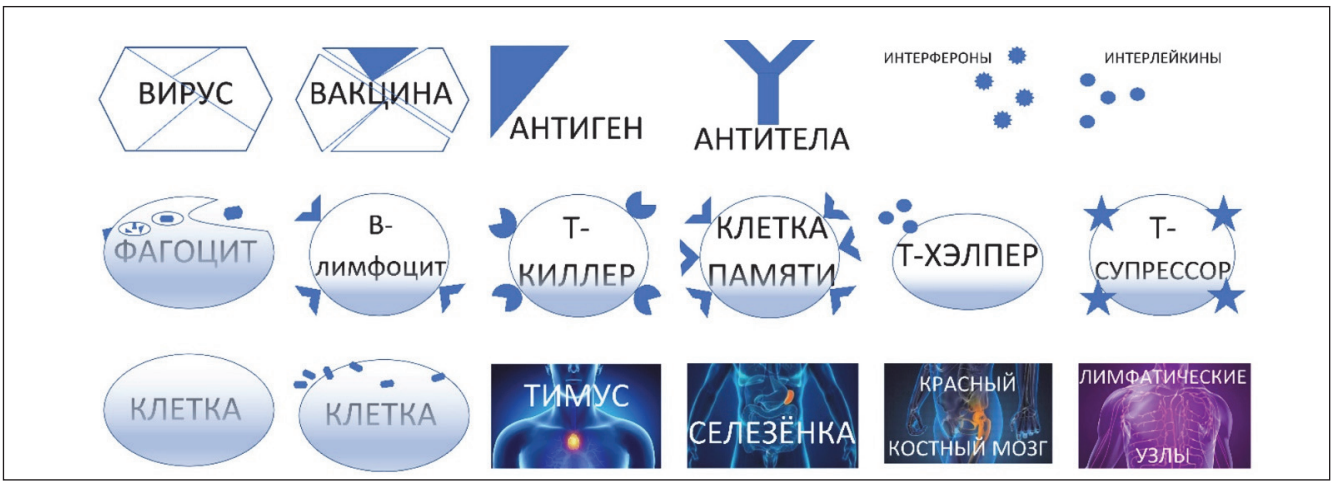


Рис. 2. Схема карточек для проведения обобщающего урока

Проведение данного элемента урока предполагает использование индивидуально-группового обучения, которое в наибольшей степени способно стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся [17]. Для его реализации требуется распределение учащихся класса на 5 гетерогенных команд по 3–5 человек с разным уровнем знаний по предмету и раздачу карточек с изображением ролей (возможное количество участников 18–25). В табл. 2 представлена основная информация для проведения данного этапа урока.

Таблица 2

Распределение ролей и формирование команд из числа учащихся для проведения ролевой игры

№ п/п	Название команды	Название роли	Возможное количество участников
1	Внешние агенты	Вирус	1-3
		Вакцина	1
		Антиген	1
2	Защитные белки организма	Интерфероны	1
		Интерлейкины	1
		Антитела	1-3
3	Клетки защиты	Фагоцит	1-2
		В-лимфоцит	1
		Т-киллер	1-2
		Клетка памяти	1
4	Другие клетки	Т-хэлпер	1
		Т-супрессор	1-2
		Клетка организма	1-2
5	Органы кроветворения и иммунной системы	Красный костный мозг	1
		Селезёнка	1
		Тимус	1
		Лимфатические узлы	1

На следующем этапе учащимся необходимо воспроизвести последовательность действий, происходящих при иммунном ответе, демонстрируя свою карточку и комментируя действия. В наиболее простом варианте реализуется сценарий действий ролей, представленный в табл. 3.

при вакцинации и последующем проникновении вируса (табл. 4). Дополнительно выдаётся карточка, соответствующая активному компоненту вакцины, происходят некоторые изменения сценария.

Таблица 4

Возможная последовательность дополнительных действий 2 этапа ролевой игры

Роль 1	Роль 2	Комментарии
Вакцина (ослабленный вирус)	Клетка	Вирус не может заразить клетку, однако происходят все последующие этапы иммунного ответа
Вирус	Антитела	Вирус не может заразить организм, поскольку его распознают антитела
Фагоцит	Вирус, антитела, Т-хэлпер, интерлейкины, интерфероны	Фагоцит поглощает вирус, окружённый и «заблокированный» антителами, Т-хэлпер активно выделяет интерфероны и интерлейкины

Обычно данная часть урока проходит довольно динамично и занимает около 25 минут. После её завершения необходимо обсудить впечатления от совместной работы, выбрать и отметить команды, которые наиболее эффективно справились с заданием и «выполнили свои функции» в биологических процессах. Также уместно обратить внимание на то, что демонстрация иммунного ответа при заражении вирусом сопровождалась активным вовлечением большего количества участников, чем ответ на вакцинацию. Затем уместно сформулировать вопрос и поддержать дискуссию о том, чем отличается реакция организма на вирусную частицу и вакцину, какие возможные последствия могут произойти в первом и втором случаях, о том, что научные данные доказывают безвредность вакцинации и её эффективность для предотвращения инфекционных заболеваний.

Как показали результаты входного анкетирования, 70% учащихся уверены, что применение вакцины недостаточно изучено, более 90% – что в результате её применения часто возникают осложнения и только 20% считают вакцинацию безопасной. Около половины испытуемых согласны с утверждениями о возможной серьёзной аллергической реакции и недостаточной эффективности вакцинации в целом. Графические данные результатов опроса приведены на рис. 3.

Большинство учащихся выбрали 2 и более вариантов возможного вреда вакцинации, причём 18% отметили все предложенные пункты анкеты. Кроме того, 11 человек указали собственные варианты ответа, среди которых утверждения о большом количестве летальных исходов после вакцинации и сомнении в

Таблица 3

Возможная последовательность действий 1 этапа ролевой игры

Роль 1	Роль 2	Комментарии
Вирус	Интерфероны	Вирус попадает в организм. Интерферон замедляет инфицирование и его развитие
Вирус	Клетка, Т-киллер	Вирус заражает клетку организма, происходит размножение вируса. Т-киллер убивает зараженную клетку
Фагоцит	Вирус, антиген	Фагоцит поглощает вирус, разрушает его, выводит на свою поверхность элементы оболочки (антигены)
В-лимфоциты, Т-киллер, Т-хэлпер	Красный костный мозг, тимус	В-лимфоциты, Т-киллер, Т-хэлпер направляются от красного костного мозга к селезёнке и тимусу, где происходит их созревание
В-лимфоцит	Селезёнка	В-лимфоцит направляется от селезёнки к фагоциту
В-лимфоцит	Фагоцит, антиген	В-лимфоцит изучает антиген на поверхности фагоцита
Т-хэлпер, Т-киллер	Тимус	Т-хэлпер, Т-киллер направляются от тимуса к В-лимфоциту
Т-хэлпер	В-лимфоцит	Т-хелпер выделяет интерлейкины, активирует В-лимфоцит
Антитела	В-лимфоцит	В-лимфоциты выделяют большое количество антител, способных связываться с антигенами
Т-супрессор	Т-киллер	Т-супрессор снижает активность Т-киллера, предотвращая уничтожение других клеток организма
Т-супрессор	Т-хелпер	Т-супрессор снижает активность Т-хелпера, уменьшая тем самым выделение интерлейкинов
Вирус	Антитела	Вирус повторно попадает в организм, но его распознают антитела
Фагоцит, интерфероны	Вирус, антитела	Фагоцит поглощает вирус, окружённый и «заблокированный» антителами и интерферонами
Лимфатические узлы	В-лимфоцит, клетка памяти	В-лимфоцит формирует клетку памяти и направляется в лимфатические узлы

Проведение данного этапа урока требует от учащихся высокого уровня инициативы, сотрудничества, умения применять знания в практической плоскости. Задача учителя в этот момент – не выдавая чётких инструкций каждому участнику, подсказать общий план действий для стимулирования самостоятельной командной деятельности.

Затем команды обмениваются карточками, получают новые роли, классу предлагается самостоятельно продемонстрировать ход действий, происходящий

квалификации медицинского персонала. Варианты ответов о возможных рисках вакцинации (с сохранением формулировок учащихся) представлены ниже:

– Я не доверяю вакцине сейчас, пока число умерших возрастает до 40 000 человек.

– На тестирование вакцины против оспы отводились сотни лет, за 1 год протестироваться – это просто бред!

– В целом это можно объяснить «теорией золотого миллиарда».

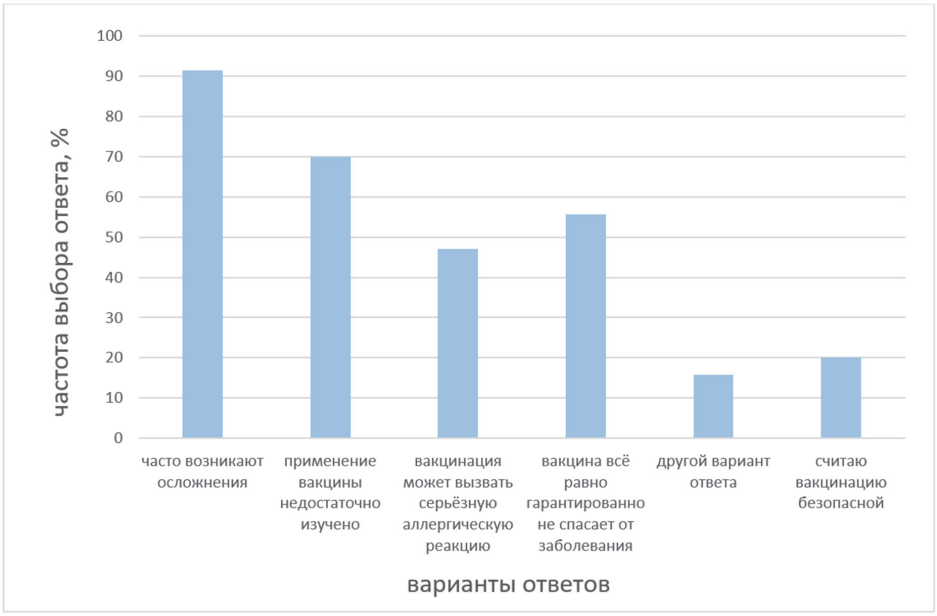


Рис. 3. Результаты опроса учащихся об отношении к вакцинации

– Врачи бывают неопытные, и я боюсь, что вакцину уколют мне куда-то не туда.
– Я просто не хочу вакцинироваться.
– Верю историям из больницы про вред вакцины.
– У каждого реакция на вакцину разная.
– Неизвестно, что будет после вакцинации через длительный срок.
– Может повыситься температура.
– Будет температура.
– В лучшем случае вакцина только ослабит осложнения от заболевания, но полностью не поможет.

Дискуссия, организованная для обсуждения результатов анкетирования, в том числе предложенных учащимися вариантов ответов, проходила на довольно высоком эмоциональном фоне, были предложены дополнительные возможные риски вакцинации. Учащиеся сообщили, что каждый из них слышал о случаях серьёзных осложнений после вакцинации от COVID-19, проявлении симптомов вирусного заболевания, фактах некомпетентного проведения процедуры с занесением инфекции, возникающих осложнениях вплоть до госпитализации. Однако в процессе дискуссии на многие острые вопросы были найдены ответы и разъяснения самими учащимися с минимальным вовлечением учителя.

Итоговое анкетирование, проведенное после организации учебной дискуссии и ролевой игры, показало следующие результаты:

Если перед занятием только 6 из 70 опрошенных учащихся ответили положительно на вопрос о готовности к вакцинации (8,5%), то после его проведения их число увеличилось до 16 (около 23%). Число сомневающихся при этом не изменилось и составило 3 человека.

Результаты входного анкетирования показали: более 90% учащихся считают, что серьёзные осложнения возникают довольно часто, большинство уверены в вероятности 2 и более возможных негативных последствий вакцинации. Среди предложенных вариантов ответа часто встречаются развёрнутые и эмоциональные формулировки, количественные значения, что показывает высокую степень уверенности в собственных убеждениях и готовность применять определённые аргументы в отстаивании собственной позиции. Подобные выводы были также сделаны при аналогичном опросе студентов и обозначены как аберрации (переоценка собственной компетенции) [18]. Наиболее уместным методом корректировки подобных заблуждений выглядит учебная дискуссия, во время которой возникают критические замечания, предложенные другими учащимися.

В целом для формирования позитивных убеждений необходимо предложить контраргументы на каждый из ложных аргументов учащегося, общее количество которых ожидаемо больше, чем ограниченный перечень в разработанной анкете, что выявилось при организации дискуссии. Попытки воздействия на мировоззрение и убеждения учащихся сталкиваются с достаточно устойчивым противодействием и разнообразной аргументацией, как правило, основанной на мифах и заблуждениях, широко распространенных на сегодняшний день в российском обществе. Только развеяв каждый из выявленных мифов, сняв все виды страхов и сформулировав контраргументы на конкретные сомнения, можно повлиять на убеждения учащихся. Данная задача требует многогранной и масштабной работы.

Часть респондентов опасаются относительно незначительных побочных эффектов (повышения температуры) либо неопределенных вредных последствий. Предположительно, подобные опасения можно развеять относительно быстро (путём использования простых разъяснений о безвредности незначительных симптомов и мизерной вероятности случайных осложнений).

Каждый из сформулированных учащимися тезисов был использован для подготовки к последующим обсуждениям. Так, информация о мировом признании эффективности отечественной вакцины «Спутник-V», клинических исследованиях безопасности с привлечением более 40 тысяч добровольцев, опыте получения других вакцин за срок в 1–2 года должна трансформировать ранее сформированные ложные убеждения.

С другой стороны, собственно проведение анкетирования и обсуждение его результатов демонстрируют учащимся интерес к их взглядам и в определенной степени стимулируют открытость для изменения собственной точки зрения. Вместо навязывания убеждений учащимся предлагается определённый объём новой информации, её осмысление и обсуждение, после чего предлагается оценить, каким образом данная информация может изменить ранее сформированные убеждения.

Кроме того, анкетирование является важным предварительным элементом учебной деятельности, поскольку позволяет учащимся чётко сформулировать свои представления относительно проблемы, а учителю – ознакомиться с убеждениями и заблуждениями, требующими коррекции в процессе последующего педагогического процесса, преимущественно – при организации дискуссии, успешное проведение которой можно считать «переломным моментом» формирования убеждений в рамках данной методической разработки.

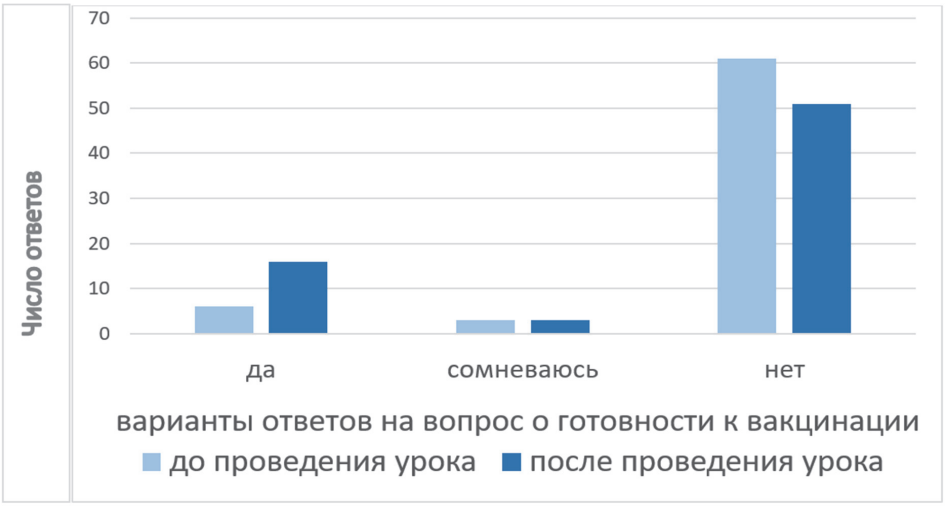


Рис. 4. Результаты анкетирования о готовности вакцинации до и после проведения дискуссии

В начальной части учебной дискуссии высказывания учащихся носят эмоционально яркий характер, демонстрируют накопившийся конфликт между сформировавшимися внутренними установками и внешним информационным фоном. Выявляется достаточно сильное влияние социальных сетей и других форм коммуникаций на формирование устойчивых и часто ошибочных убеждений по данному вопросу среди учащихся. Это подтверждается результатами исследований, в соответствии с которыми около 40% жителей России получают информацию об иммунопрофилактике через различные интернет-ресурсы [19], от содержания и качества которой зависит принятие итогового решения о вакцинации. По мере

развития обсуждения в классе напряженность конфликта снижается, на многие спорные вопросы находятся обоснованные ответы, что подтверждает обоснованность выбранного подхода и соответствует результатам, полученным другими авторами. Как отмечается в различных источниках, именно использование учебной дискуссии позволяет развить способность учащихся критически мыслить, видеть различные аспекты озвученной проблемы, ответственно принимать решения на основе собственных убеждений [20].

Использование на следующем этапе командной ролевой игры направлено на достижение широкого спектра результатов учебной деятельности: развитие коммуникативных навыков и сотрудничества, подкрепление самостоятельного поиска и творческого применения знаний. Наличие схематических изображений биологических объектов и необходимость перемещения участников для выполнения ролей позволяют задействовать образную и двигательную память для более глубокого усвоения и закрепления материала. Эффективность применения подобных технологий ранее была подтверждена и обоснована для изучения иностранных слов благодаря вовлечению ресурсов моторной коры головного мозга (сенсомоторная тренировка) [21], что предполагает достижение аналогичного эффекта при изучении новых научных терминов.

Проекция командной деятельности учащихся класса на участие большого числа факторов иммунитета, с одной стороны, формирует представление о согласованности и тонкой регуляции процессов организма человека, с другой – развивает навыки сотрудничества внутри коллектива. Сформированная ассоциативная установка «мы сплочённые и сильные, как иммунитет» может оказаться долгосрочным воспитательным мотивом для сотрудничества в процессе образовательного процесса в будущем.

В целом можно сказать, что через более глубокое усвоение теоретических основ биологических процессов и опыт вовлеченного моделирования механизмов иммунитета в форме ролевой игры, обсуждения в ходе дискуссии происходит определённое изменение ценностных установок и отношения к вакцинации. Однако учитывая, что только 10 из 70 учащихся изменили свои убеждения (около 14%), можно заключить, что для более полного достижения поставленной задачи требуется продолжение планомерной работы в данном направлении, поскольку направленное формирование мотивационно-ценностных установок является довольно длительным и сложным процессом.

В определенной степени результаты исследования являются отражением ситуации, происходящей в российском обществе, где план по вакцинации населения в первом полугодии 2021 года удалось выполнить примерно на треть (23 миллиона человек вместо 69). Даже вовлечение ресурсов федеральных СМИ для пропаганды вакцинации, всевозможные подарки и лотереи для вакцинированных, ограничения перемещения и посещения общественных мест для непривитых граждан – все эти методы обеспечили примерно 30%-е достижение запланированных результатов [22].

Очевидно, что для достижения поставленных целей необходимо планомерно продолжать работу в школе с использованием различных подходов: демонстрация актуальной статистики распространения коронавирусной инфекции, обсуждение положительного опыта вакцинации конкретных людей (учителей, родителей учащихся), подробное изучение историй создания и применения первых вакцин, в том числе добровольное испытание исследователями вакцин на собственном организме, массовые протесты граждан различных стран на протяжении последних двухсот лет. Как показывают исследования, методы обсуждения, разъяснения, учёта различных мнений оказываются более эффективными в длительной перспективе, чем навязывание мнения, которое не разделяют учащиеся [23]. Эти знания призваны сформировать основанную на научных данных картину мира у будущего поколения активных граждан нашей страны, способных аргументированно распространять имеющиеся знания в ближнем социальном окружении и применять в повседневной жизни.

Применение комплексной методической разработки позволило на достаточно глубоком уровне изучить тему «Клеточный и гуморальный иммунитет», применение игровых индивидуально-групповых форм урока, анкетирования и дискуссии вызвало у учащихся интерес к освоению темы и активное участие на всех этапах изучения. Контроль и проверка знаний показали высокий уровень усвоения материала.

Результаты исследования вынуждают обратить особое внимание на формирование убеждений учащихся, развенчание мифов и заблуждений, активно насаждаемых определенной частью общества, распространенных в информационном поле и активно поддерживаемых в подростковой среде. Использование методов индивидуально-группового обучения, элементов ролевой игры, организации дискуссий для совместного обсуждения наиболее спорных вопросов призваны активизировать самостоятельную познавательную деятельность с целью формирования функциональной грамотности, а именно – умения применять полученные знания в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Богомягкова Е.С. Отношение россиян к вакцинации от COVID-19: проблемы и противоречия. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2021; Т. 29, № S1: 736 – 742.
2. Logunov D.Y., Dolzhikova I.V., Shcheblyakov D.V., Tukhvatulin A.I.et al Gam-COVID-Vac Vaccine Trial Group. *Safety and efficacy of an rAd26 and rAd5 vector-based heterologous prime-boost COVID-19 vaccine*: an interim analysis of a randomised controlled phase 3 trial in Russia. Lancet (London, England). 2021; № 397(10275): 671 – 681.
3. CDC finds unvaccinated 11 times more likely to die of COVID. By Lauran Neergaard. *AP NEWS*. 2021. Available at: https://apnews.com/article/science-health-coronavirus-pandemic-rochelle-walensky-centers-for-disease-control-and-prevention-31ddcca6119e018bd826d2a05df7f68b
4. Paltiel A.D., Schwartz J.L., Zheng A., Walensky R.P. Clinical outcomes of a COVID-19 vaccine: implementation over efficacy. *Health affairs (Project Hope)*. 2021; № 40 (1): 42 – 52.
5. *Вакцинация подростков от коронавируса начнется в России до конца года.* ТАСС; 2021, 10 декабря. Available at: https://tass.ru/obschestvo/13163897
6. Спасенников Б.А. COVID-19: уроки вакцинации. *Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко*. 2021; № 3: 116 – 125.
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. *Открытый банк заданий ОГЭ. Биология*. Available at: https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge#!/tab/173942232-6
9. Рохлов В.С., Петросова Р.А. *Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по биологии*. Москва, 2020. Available at: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2020/Biologiya_mr_2020.pdf
10. Пасечник В.В. Проблема формирования функциональной грамотности при изучении дисциплин естественнонаучного цикла в основной школе. *Актуальные проблемы биологической и химической экологии*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный областной университет, 2021: 548 – 552.
11. *COVID-19 Content Portal of Johns Hopkins University*. Available at: https://systems.jhu.edu/research/public-health/ncov/
12. Chowdhury M.A., Hossain N., Kashem M.A., Shahid M.A., Alam A. Immune response in COVID-19: A review. *Journal of infection and public health*. 2020; № 13 (11): 1619 – 1629.
13. Melenotte C., Silvin A., Goubet A.G., Lahmar I. et al. Immune responses during COVID-19 infection. *Oncoimmunology*. 2020; № 9 (1).
14. Karpiński T.M., Ożarowski M., Seremak-Mrozikiewicz A., Wolski H., Wlodkowic D. The 2020 race towards SARS-CoV-2 specific vaccines. *Theranostics*. 2021; № 11(4): 1690 – 1702.
15. Адамян Л.В., Филиппов О.С., Харченко Э И. и др. Вакцинация против COVID-19 при беременности безопасна и эффективна (обзор литературы). *Проблемы репродукции*. 2021; Т. 27, № 5: 13 – 24.
16. *Клеточный и гуморальный иммунитет, коронавирус, вакцинация. Биология 8 класс*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=8qYDSMMwN6M
17. Пасечник В.В. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении. *Педагогическое образование и наука*. 2017; № 5: 7 – 10.
18. Рягузова Е.В. Когнитивные аспекты отношения студенческой молодежи к вакцинации от COVID-19. *Российский психологический журнал*. 2021; Т. 18, № 2: 109 – 121.
19. Орлова Н.В., Федулаев Ю.Н., Филатова М.Н., Орлова С.Ю. Влияние средств массовой информации и социальных сетей на формирование общественного мнения о вакцинации. *Педиатрия. Consilium Medicum*. 2020; № 4: 17 – 24.
20. Соловьева М.А. Учебная дискуссия как метод преподавания в медицинском вузе. *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. 2019; № 1 (45): 98 – 101.
21. Mathias B., Waibel A., Hartwigsen G., Sureth L., Macedonia M., Mayer K.M., von Kriegstein K. Motor Cortex Causally Contributes to Vocabulary Translation following Sensorimotor-Enriched Training. *Journal of Neuroscience*. 2021; № 41 (41): 8618 – 8631.
22. Песков сообщил о срыве планов по вакцинации 60% россиян к осени. *Ведомости.* 2021; 29 июня. Available at: https://www.vedomosti.ru/society/news/2021/06/29/876121-o-srive-planov-po-vaktsinatsii-60-rossiyan-k-oseni
23. Булат Р.Е., Строцкая Е.Е., Байчорова Х.С. Особенности восприятия подростками информации о необходимости вакцинации от COVID-19. *Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества*. 2021; № 3 (52): 41 – 48.

References

1. Bogomyagkova E.S. Otnoshenie rossiyan k vakcinacii ot COVID-19: problemy i protivorechiya. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i istorii mediciny*. 2021; T. 29, № S1: 736 – 742.
2. Logunov D.Y., Dolzhikova I.V., Shcheblyakov D.V., Tukhvatulin A.I.et al Gam-COVID-Vac Vaccine Trial Group. *Safety and efficacy of an rAd26 and rAd5 vector-based heterologous prime-boost COVID-19 vaccine*: an interim analysis of a randomised controlled phase 3 trial in Russia. Lancet (London, England). 2021; № 397(10275): 671 – 681.

3. CDC finds unvaccinated 11 times more likely to die of COVID. By Lauran Neergaard. *AP NEWS*. 2021. Available at: https://apnews.com/article/science-health-coronavirus-pandemic-rochelle-walensky-centers-for-disease-control-and-prevention-31ddcca6119e018bd826d2a05df7f68b
4. Paltiel A.D., Schwartz J.L., Zheng A., Walensky R.P. Clinical outcomes of a COVID-19 vaccine: implementation over efficacy. *Health affairs (Project Hope)*. 2021; № 40 (1): 42 – 52.
5. *Vakcinaciya podrostkov ot koronavirusa nachnetsya v Rossii do konca goda.* TASS; 2021, 10 dekabrya. Available at: https://tass.ru/obschestvo/13163897
6. Spasennikov B.A. COVID-19: uroki vakcinacii. *Byulleten' Nacional'nogo nauchno-issledovatel'skogo instituta obschestvennogo zdorov'ya imeni N.A. Semashko*. 2021; № 3: 116 – 125.
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. *Otkrytyj bank zadanij OG`E. Biologiya*. Available at: https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge#!/tab/173942232-6
9. Rohlov V.S., Petrosova R.A. *Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EG`E 2020 goda po biologii*. Moskva, 2020. Available at: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2020/Biologiya_mr_2020.pdf
10. Pasechnik V.V. Problema formirovaniya funkcional'noj gramotnosti pri izuchenii disciplin estestvennonauchnogo cikla v osnovnoj shkole. *Aktual'nye problemy biologicheskoj i himicheskoj `ekologii*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2021: 548 – 552.
11. *COVID-19 Content Portal of Johns Hopkins University*. Available at: https://systems.jhu.edu/research/public-health/ncov/
12. Chowdhury M.A., Hossain N., Kashem M.A., Shahid M.A., Alam A. Immune response in COVID-19: A review. *Journal of infection and public health*. 2020; № 13 (11): 1619 – 1629.
13. Melenotte C., Silvin A., Goubet A.G., Lahmar I. et al. Immune responses during COVID-19 infection. *Oncoimmunology*. 2020; № 9 (1).
14. Karpiński T.M., Ożarowski M., Seremak-Mrozikiewicz A., Wolski H., Wlodkowic D. The 2020 race towards SARS-CoV-2 specific vaccines. *Theranostics*. 2021; № 11(4): 1690 – 1702.
15. Adamyan L.V., Filippov O.S., Harchenko `E I. i dr. Vakcinaciya protiv COVID-19 pri beremennosti bezopasna i `effektivna (obzor literatury). *Problemy reprodukcii*. 2021; T. 27, № 5: 13 – 24.
16. *Kletochnyj i gumoral'nyj immunitet, koronavirus, vakcinaciya. Biologiya 8 klass.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=8qYDSMMwN6M
17. Pasechnik V.V. Realizaciya sistemno-deyatel'nostnogo podhoda v obuchenii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2017; № 5: 7 – 10.
18. Ryaguzova E.V. Kognitivnye aspekty otnosheniya studencheskoj molodezhi k vakcinacii ot COVID-19. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2021; T. 18, № 2: 109 – 121.
19. Orlova N.V., Fedulaev Yu.N., Filatova M.N., Orlova S.Yu. Vliyanie sredstv massovoj informacii i social'nyh setej na formirovanie obschestvennogo mneniya o vakcinacii. *Pediatriya. Consilium Medicum*. 2020; № 4: 17 – 24.
20. Solov'eva M.A. Uchebnaya diskussiya kak metod prepodavaniya v medicinskom vuze. *Zhurnal psihiatrii i medicinskoj psihologii*. 2019; № 1 (45): 98 – 101.
21. Mathias B., Waibel A., Hartwigsen G., Sureth L., Macedonia M., Mayer K.M., von Kriegstein K. Motor Cortex Causally Contributes to Vocabulary Translation following Sensorimotor-Enriched Training. *Journal of Neuroscience*. 2021; № 41 (41): 8618 – 8631.
22. Peskov soobschil o sryve planov po vakcinacii 60% rossiyan k oseni. *Vedomosti.* 2021; 29 iyunya. Available at: https://www.vedomosti.ru/society/news/2021/06/29/876121-o-srive-planov-po-vaktsinatsii-60-rossiyan-k-oseni
23. Bulat R.E., Strockaya E.E., Bajchorova H.S. Osobennosti vospriyatiya podrostkami informacii o neobhodimosti vakcinacii ot COVID-19. *Psihologo-pedagogicheskie problemy bezopasnosti cheloveka i obschestva.* 2021; № 3 (52): 41 – 48.

Статья поступила в редакцию 20.01.22

УДК [796.012.12. +796.012.6]: 796.333 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-128-131

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*
Kuznetsova Zh.V., *senior teacher, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*
Karpuhina I.V., *Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Biology Department, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*

ENDURANCE DEVELOPMENT METHOFOLOGY BASED OF EXERCISE COMPLEXES FOR RUGBY PLAYERS. The article describes a contemporary rugby problem, which is the development of players' endurance. Rugby in Russia is not very popular, so it needs to be additionally investigated. The article analyses theoretical research for development of endurance, existing in scientific literature, discusses types and characters of endurance. Methods of endurance development are stated as essential. The authors have developed four sets of exercises to resolve the stated problem, which are introduced into the pedagogical experiment. The first set of exercises includes exercises related to strength endurance, the second one – with speed endurance, the third one – with coordination endurance, the fourth one – exercises related to general endurance. Therefore, one of the main requirements for the preparedness of rugby players is a high level of development of various types of endurance, specifically general endurance, and special ones: speed-power, power, coordination. In conclusion, the results of the research work are summarized, it showed that application of the suggested complexes of exercises in the training process increased the development of endurance among rugby players in the experimental group higher than in the control group. It can be concluded that these complexes can be used in the training process when preparing rugby players.

Key words: **general and special endurance, rugby, means, methods, functional processes, motor abilities, fatigue, physical activity, agility, strength, speed, joint mobility.**

Т.А. Швалева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*
Ж.В. Кузнецова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан*
И.В. Карпухина*, канд. с.-х. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У РЕГБИСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСОВ УПРАЖНЕНИЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме в спортивной игре регби – развитию выносливости у игроков. Регби – не слишком популярная в России игра, она нуждается в дальнейшем исследовании. В работе дается анализ теоретических исследований на развитие выносливости в научной литературе, рассматриваются виды выносливости и их характеристики. Большое значение уделяется методам развития выносливости. Для решения поставленной проблемы авторы разработали четыре комплекса упражнений, которые внедрены в педагогический эксперимент. Каждый комплекс включает упражнения, связанные с силовой выносливостью, в другом комплексе – со скоростной, в третьем – с координационной, следующий содержит упражнения, связанные с общей выносливостью. Поэтому одним из основных требований, предъявляемых к подготовленности регбистов, является высокий уровень развития различных видов выносливости, а именно – общей выносливости и специальной: скоростно-силовой, силовой, координационной. В заключение подводятся итоги исследовательской работы, которая показала, что использование разработанных комплексов упражнений в тренировочном процессе в значительной степени повысило развитие выносливости у игроков-регбистов в экспериментальной группе, нежели в контрольной. Можно сделать вывод, что данные комплексы можно использовать в тренировочном процессе при подготовке игроков-регбистов.

Ключевые слова: **общая и специальная выносливость, регби, средства, методы, функциональные процессы, двигательные способности, утомление, физические нагрузки, ловкость, сила, быстрота, подвижность суставов.**

Данная статья посвящена одной из увлекательных спортивных игр – регби. К тому же этот вид спорта входит в программу Олимпийских игр. Сейчас в регби играют более чем в ста странах по всему миру, а в ряде государств данный вид спорта признан национальным.

Особое внимание в статье уделяется развитию выносливости. Чтобы играть в регби, необходимо уметь быстро выполнять двигательные действия, высоко прыгать, мгновенно менять направление и скорость движения, обладать ловкостью, силой и выносливостью. Игра в регби требует от занимающихся мак-

симального проявления физических возможностей, волевых усилий и умения пользоваться приобретёнными навыками. Занятия регби улучшают работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепляют костную систему, развивают подвижность суставов, увеличивают силу и эластичность мышц. Постоянное взаимодействие с мячом способствует улучшению глубинного и периферического зрения, точности и ориентировке в пространстве. Развивается двигательная реакция на зрительные и слуховые сигналы. Выполняя игровые функции, игроки развивают двигательные способности, необходимые для соревновательной деятельности. Одним из важных качеств регбиста является выносливость, так как игра проводится 80 минут и требует от игроков большой стойкости. Это обусловило выбор темы нашей исследовательской работы.

Цель нашей работы заключается в следующем: теоретически обосновать и выявить методику развития выносливости у игроков-регбистов на основе комплексов упражнений. Для достижения цели необходимо решение следующих задач: проанализировать научно-методическую литературу по данной проблеме, раскрыть методы и средства развития выносливости, разработать комплексы упражнений и внедрить в педагогический эксперимент для проверки их эффективности использования в тренировочном процессе.

Теоретическая значимость заключается в расширении и обогащении теоретических положений по развитию выносливости применительно к спортивной игре регби. Практическая значимость заключается в том, что данной работой могут пользоваться учителя физической культуры, студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Физическая культура», тренеры ДЮСШ.

Анализ литературных источников дает нам теоретическое обоснование такого физического качества, как выносливость и ее характеристики. Понятие «выносливость» издавна связывают со способностью человека продолжать физическую работу длительное время и бороться, несмотря на утомление. Выносливость определяется временем, затраченным на выполнение мышечной деятельности. В игре регби замеряют время, в течение которого осуществляется уровень заданной эффективности двигательной деятельности. Железняк Ю.Д. рекомендует при подготовке спортивных резервов уделять большое внимание воспитанию двигательных способностей, в том числе и такого физического качества, как выносливость [1, с. 46].

Многие исследователи предлагают разные характеристики данного качества, но в общем все утверждают, что это качество связано с работой функциональных систем. Поэтому под физическим качеством «выносливость» подразумевают комплекс свойств индивида и его способность противостоять утомлению в процессе мышечной деятельности. По исследованиям Холодова Ж.К. установлено, что в процессе тренировки наступает утомление, которое принято называть временным снижением работоспособности вследствие осуществляемой деятельности [2, с. 107].

В исследованиях Зациорского В.М. доказано, что развитие физических способностей на различных этапах возрастного созревания организма происходит неравномерно. Это связано не только с работой функциональных систем, но и со стабильностью технически правильного выполнения действия. Поэтому в тренировочном процессе необходимо уделять достаточное внимание выносливости с юными регбистами [3, с. 32].

Другой автор, Матвеев Л.П., утверждает, что нужно тщательно учитывать большие возрастные различия в приспособительных реакциях организма к повышенным физическим нагрузкам при развитии выносливости [4].

Ж.К. Холодов, Б.А. Варакин, В.К. Петренчук доказывают, что одна из определяющих черт методики воспитания выносливости – постепенный переход к увеличению аэробных возможностей организма и воспитанию специальной выносливости в упражнениях различного характера, в том числе субмаксимальной и максимальной мощности [5].

В исследованиях Пулен Р. выяснено, что при подготовке регбистов высокого класса необходимо воспитывать выносливость, так как это основной компонент двигательных способностей игрока, проявляющийся в игровой деятельности. Игрок, выполняя беговые упражнения с мячом, должен иметь большой запас кислородного долга, характеризующий эту работу и нарастающий во время ответственных матчей [6].

В зависимости от интенсивности работы и выполняемых упражнений выносливость характеризуют как общую и специальную: силовую, скоростную, скоростно-силовую, координационную и выносливость к статическим усилиям. Изменяя интенсивность упражнения, время его выполнения, количество повторений упражнения, интервалы и характер отдыха, можно избирательно подбирать нагрузку по ее преимущественному воздействию на различные компоненты выносливости. Например, от уровня развития силовой выносливости зависит успешность двигательной деятельности. Силовая выносливость – это сложное, комплексное физическое качество, которое определяется уровнем развития вегетативных систем, обеспечивающих кислородный режим, и состоянием нервно-мышечного аппарата. Статическая силовая выносливость характеризуется предельным временем сохранения определенных мышечных усилий, а динамическая силовая выносливость определяется числом повторений какого-либо упражнения. Скоростная выносливость обеспечивает поддержание предельной и околопредельной интенсивности движений (70–90% max) в течение длительного времени без снижения эффективности профессиональных действий. Координационная выносливость характеризуется способностью выполнять продолжительное время сложные по координационной структуре упражнения. Анализируя различные виды выносливости, мы целенаправленно воздействовали на организм комплексами упражнений для развития выносливости. В заключение статьи подводятся итоги исследовательской работы, анализируются результаты тестирования в группах, предлагаются выводы для практического применения в тренировочном процессе с регбистами. Мы считаем, что поднятая нами проблема считается актуальной на современном этапе развития спорта.

Исследование проводилось на базе г. Минусинска в МБОУ СОШ № 5 с апреля 2020 года по июнь 2021 года, в котором участвовали регбисты 15–16-летнего возраста. Для организации исследования было создано 2 группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) по 22 человека в каждой. Эксперимент проходил в 3 этапа. На первом этапе (апрель 2020 г.) изучалась и анализировалась специальная научно-методическая литература по проблеме содержания структуры учебно-тренировочных занятий и развития выносливости у регбистов. Второй этап (май 2020 г. – май 2021 г.) – экспериментальный. Третий этап (июнь 2021 г.) – заключительный, подводились итоги исследовательской работы. Ниже мы представляем комплексы упражнений.

Комплекс упражнений № 1 для развития скоростной выносливости

1. Бег на дистанцию 400 м. Упражнение выполняется в зоне субмаксимальных и максимальных мощностях работы. Критерием развития скоростной выносливости является время, в течение которого поддерживается заданная скорость или темп движения. Продолжительность работы до 3 мин. Интервалы отдыха между подходами 1 мин. Упражнение выполняется сериями, без снижения интенсивности в основной части занятия.

2. Бег с изменением направления движения с мячом в руках. Дистанция 60 м. Выполнить упражнение следует 5 раз по 60 м на время в конце подготовительной части занятия.

3. Прыжки через вращающуюся скакалку в течение двух мин. в заданном темпе. Затем 1 мин. отдыха, и нагрузка повторяется. Упражнение выполняется в заключительной части занятия.

4. Прыжки с отталкиванием двумя ногами через гимнастическую скамейку в быстром темпе. Упражнение выполняется поточно в подготовительной части занятия.

5. Бег с изменением направления движения навстречу двум соперникам. Необходимо увернуться от них, чтобы они не осалили. Дистанция 60 м. Упражнение выполняется в подготовительной части занятия. Выполняя эти упражнения, используем интервальный метод.

6. Темповый бег 2 х 200 м. Отдых неполный – 60 сек.

7. Бег 3 х 100 м в максимальном темпе.

8. Подтягивание на перекладине за 2 мин. на количество раз.

9. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа за 2 мин. на количество раз.

Комплекс упражнений № 2 для развития силовой выносливости

1. Упражнения с отягощением методом повторных усилий. Упражнение выполняется в уступающем и преодолевающем режимах работы. Это выполнение жима штанги, лежа на скамье, под разным углом. Вес штанги должен быть оптимальный для каждого спортсмена. Упражнение выполняется в заключительной части занятия до утомления. Количество подходов 4–5 с интервалом отдыха 3 мин.

2. Упражнение на сопротивление. Выполняется в парах, стоя друг к другу лицом. Руки упираются в партнера. Один старается согнуть руки другому, а тот сопротивляется. Упражнение выполняется до утомления с интервалом отдыха 1 мин.

3. Упражнение в парах. Игроки держат мяч двумя руками, и по сигналу каждый старается вырвать мяч у другого.

4. Игрок, несущий мяч, должен попасть в зачетную зону команды соперника. Упражнение выполняется повторно на время.

5. Игрок самостоятельно передает пас себе, для этого надо ударить по мячу ногами. Задача игрока добраться до зачетной зоны с мячом в руках. Этот же мяч может взять и партнер по команде, если он находился именно за спиной пасующего игрока. Дистанция 60 м по 5 раз.

6. Атака. Это значит, что запрещена прямая передача мяча игрокам из своей команды, находящимся между ними и зоной зачета команды соперников. Группа атакующих (5 человек), передавая мяч друг другу, продвигается к воротам соперника. Необходимо игрокам в максимальном темпе убежать от соперников, которые пытаются перехватить мяч. Сила и скорость передвижения играет особую роль в этом случае.

7. Фартлек (игра скоростей, беговая игра). Этот бег на местности в переменном темпе служит средством тренировки аэробных возможностей на разных уровнях ЧСС (130–180 уд/мин). Длительность фартлека – 30 мин. В процессе фартлека бегун заменяет часть ускорений беговыми или прыжковыми упражнениями.

8. Подтягивание на перекладине до утомления.

9. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа до утомления.

10. Лазанье по канату 5 раз, высота каната 3м.

11. Многоскоки. Прыжковые упражнения в чередовании с беговыми. Дистанция – 300 м.

Комплекс упражнений № 3 на координационную выносливость

1. На старте у каждого игрока по мячу. По сигналу они выполняют скоростной бег с изменением направления движения по ориентирам. Дистанция 60 м. Выполнить 5 раз на время.

2. Стартуют два участника одновременно. Второй стоит за первым на три метра за ним. По сигналу игроки бегут до линии финиша, обегая поворотные пункты, первый в руках с мячом, второй должен догнать его и коснуться рукой.

3. Стартуют четыре участника одновременно, которые стоят парами. У двух игроков в руках мяч. Игроки, обегая фишки змейкой, передают мяч в парах друг другу до финиша.

4. Встречная эстафета с мячом. Участники делятся на четыре колонны и выстраиваются на расстоянии 60 м лицом друг другу. У двух команд по мячу. По сигналу первые игроки с мячами бегут навстречу своей колонне и одновременно игроки противоположных команд тоже начинают движение навстречу. Передав мяч партнеру при встречном движении, игроки добегают до противоположной команды и становятся в хвост колонны.

5. Игроки стоят в линии на старте. По сигналу бегут до отметки 10 м, принимают положение упор присев, упор лежа, упор присев и бегут до следующей отметки, принимают эти же положения. Необходимо преодолеть 5 отметок. Упражнение повторяется 5–6 раз.

Комплекс упражнений № 4 на развитие общей выносливости

1. Длительный кроссовый бег до 2000–3000 м (на ЧСС – до 150–160 уд./мин.) использовался в подготовительном периоде.

2. Медленный длительный бег до 40 мин. Он применялся для поддержания необходимого уровня выносливости во все периоды тренировки. Применялся 2 раза в неделю.

3. Темповый кроссовый бег. Длительность темпового кроссового бега – от 20 мин. до 1 часа для развития аэробных возможностей организма при частоте сердечных сокращений 180 ± 10 уд./мин.

5. Фартлек (игра скоростей, беговая игра). Этот бег в переменном темпе служил средством тренировки аэробных возможностей на разных уровнях ЧСС (130–180 уд./мин.). Длительность фартлека – от 30 мин. до 60. В процессе фартлека бегун заменяет часть ускорений беговыми или прыжковыми упражнениями.

6. Многоскоки. Разновидности прыжковых упражнений в чередовании с беговыми. Дистанция – 300 м.

7. Прыжки со скакалкой до 3 мин.

8. Спортивные игры: футбол, баскетбол.

9. Катание на велосипеде до 15 км.

10. Плавание до 1000 м.

Организация педагогического эксперимента

В подготовке регбистов использовали две группы методов: непрерывного выполнения упражнения и прерывного. Метод непрерывного длительного упражнения, когда упражнение проводилось без пауз в равномерном или переменном темпе на протяжении длительного времени. Равномерный метод использовался, когда упражнения выполнялись непрерывно, с относительно постоянной скоростью, что позволяло совершенствовать аэробные возможности. Интервалы отдыха в этом методе выражены более чётко. Снижение частоты пульса до 120–130 уд./мин. является сигналом к началу нового повторения.

Для оценки эффективности применения разработанных нами комплексов упражнений в тренировочном процессе мы провели тестирование у игроков 15–16 лет по следующим показателям: для определения общей выносливости участники выполняли бег на дистанцию 1000 м, силовой выносливости – бег на дистанцию 800 м и координационной – бег на дистанцию 400 м. Тестирование было организовано в начале и в конце педагогического эксперимента. На основе изученной научно-методической литературы нами был сделан вывод, что необходимо разработать комплексы упражнений для развития выносливости и внедрить их в тренировочный процесс экспериментальной группы, которые применялись по определенной схеме. Результаты тестирования представлены в табл. 1.

На начало педагогического эксперимента проведенное тестирование показало, что результаты по всем исследованным показателям оказались почти равнозначными между экспериментальной и контрольной группами. Это говорит о том, что исследуемые группы были равнозначными по уровню физической подготовленности и развития, а также тренированности. Так, в экспериментальной группе в первом тесте «Бег на дистанцию 1000 м» средние результаты составили 3мин. 10 сек., а в контрольной группе – 3 мин. 11сек., что на 1 сек. хуже, чем в экспериментальной. Во втором тесте «Бег на дистанцию 400 м» в экспериментальной группе регбисты показали средний результат 54,6 сек., в то время как в контрольной он равнялся 55,1 сек. В третьем тесте «Бег на дистанцию 800 м» в экспериментальной группе средние результаты равны 2 мин. 15 сек., а в контрольной – 2 мин. 16 сек.

В конце педагогического эксперимента повторное тестирование показало, что результаты выросли в обеих группах, но с разными значениями. В экспериментальной группе в первом тесте «Бег на дистанцию 1000 м» средние результаты по тестированию составили 2 мин 50 сек., а в контрольной группе – 3 мин. 3сек., что на 13 сек. хуже, чем в экспериментальной. Во втором тесте «Бег на дистанцию 400 м» в экспериментальной группе регбисты показали средний результат 52,5 сек., в то время как в контрольной он составил 54,5 сек., что на 2 сек. хуже, чем в первой. В третьем тесте «Бег на дистанцию 800 м» в экспериментальной группе средние результаты выросли до 2 мин. 6 сек., а в контрольной составили 2 мин. 12 сек. Разница прироста между группами составляет 0,6 сек.

В ходе проведенного тестирования мы наблюдаем неоднородный прирост показателей в процентах как в обеих группах, так и между ними по всем исследованным показателям. Так, в экспериментальной группе в первом тесте «Бег на дистанцию 1000 м» прирост составил 10%, а в контрольной группе – 4%. Разница прироста между группами составила 6%. Во втором тесте «Бег на дистанцию 400 м» в экспериментальной группе регбисты повысили средний результат на 4%, в то время как контрольная группа улучшила результат всего на 1%. В третьем тесте «Бег на дистанцию 800 м» в экспериментальной группе средние результаты выросли до 7%, а в контрольной – на 3%. Разница прироста между группами составляет 4%.

Подводя итоги исследовательской работы можно сделать выводы, что внедренные комплексы упражнений в экспериментальную группу показали более высокие приросты по исследованным данным, чем в другой группе.

Таким образом, на основании проведенного исследования нами делаются следующие выводы:

1. Для проведения исследовательской работы мы анализировали научно-методическую литературу по проблеме исследования и выявили, что развитие выносливости в регби играет важную роль при подготовке игроков.

2. Рассмотрели понятие «выносливость» и ее разновидности с характеристиками. Выявили методы развития выносливости: равномерный, повторный, переменный, интервальный, которые используются в тренировочном процессе в зависимости от задач занятий. Выявили, что к средствам воспитания выносливости относятся разнообразные физические упражнения, выполняемые в разных режимах работы, с различной интенсивностью, темпом и ритмом движений. Это беговые упражнения, кроссы, длительное плавание, передвижение на лыжах, езда на велосипеде, игра в футбол, баскетбол и игровые задания, игры.

3. Разработали четыре комплекса упражнений, направленные на развитие выносливости, и внедрили их в экспериментальную группу тренировочного процесса. Провели тестирование в обеих группах на начало и конец педагогического эксперимента. Результаты тестирования в группах в конце эксперимента оказались неоднозначными. В экспериментальной группе по всем исследованным показателям прирост был выше, чем в контрольной группе.

Тест № 1 «Бег на дистанцию 1000 м» – прирост в ЭГ составил 10%, а в КГ – 4%.

Тест № 2 «Бег на дистанцию 400 м» – прирост в ЭГ составил 4%, а в КГ – 1%.

Тест № 3 «Бег на дистанцию 800 м» – прирост в ЭГ составил 7%, а в КГ – 3%.

Таблица 1

Показатели тестирования регбистов в педагогическом эксперименте

№	Тесты	Группы	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Прирост, в %
1	Бег на 1000 м, сек.	ЭГ КГ	3 мин. 10 сек. 3 мин. 11 сек.	2 мин. 50 сек. 3 мин. 3 сек.	10% 4%
2	Бег на 400 м, сек.	ЭГ КГ	54,6 55,1	52,5 54,5	4% 1%
3	Бег на 800 м, мин.	ЭГ КГ	2 мин. 15 сек. 2 мин. 16 сек.	2 мин. 6 сек. 2 мин. 12 сек.	7% 3%

Итак, можно сделать вывод, что использование разработанных нами комплексов упражнений для воспитания выносливости в педагогическом эксперименте показало свою эффективность в тренировочном процессе. Можно рекомендовать применять эти комплексы и в других видах спорта, связанных с таким физическим качеством, как выносливость.

Библиографический список

1. *Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2004.

3. Зациорский В.М. *Физические качества спортсменов*. Москва: ФиС, 2004.
4. Матвеев Л.П. *Основы спортивной тренировки*. Москва, 1997.
5. Холодов Ж.К., Варакин Б.А., Петренчук В.К. *Основы подготовки регбистов*. Москва: Издательство ФИС, 2013.
6. Пулен Р. *Регби игра и тренировка*. Москва: Издательство ФКиС, 1978.

References

1. *Sportivnye igry: tehnika, taktika, metodika obucheniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
2. Holodov Zh.K., Kuznecov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Zaciorskij V.M. *Fizicheskie kachestva sportsmenov*. Moskva: FiS, 2004.
4. Matveev L.P. *Osnovy sportivnoj trenirovki*. Moskva, 1997.
5. Holodov Zh.K., Varakin B.A., Petrenchuk V.K. *Osnovy podgotovki regbistov*. Moskva: Izdatel'stvo FIS, 2013.
6. Pulen R. *Regbi igra i trenirovka*. Moskva: Izdatel'stvo FKiS, 1978.

Статья поступила в редакцию 11.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-131-133

***Leila Gholinejad Bodagh**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: l.gholinejad@ut.ac.ir*
***Seyyed Hasan Zahraei**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
***Nahid Sheikhi Jolandan**, Cand. of Sciences (Philology), senior Lecturer, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RELEVANCE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING GRAMMAR OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. In the methodology of teaching the Russian as a foreign language, the communicative approach is recognized as the most effective in teaching grammar as the most important aspect of RLI teaching. This forces both teachers to take this approach when teaching grammar and students to follow the strategy of this approach when learning it. This provision, first of all, requires acquaintance of teachers and students with the theoretical foundations and reasons for the necessity and effectiveness of this approach to realize the relevance and perception of the effectiveness of this approach. The article attempts to reveal the main reasons for the relevance of the communicative approach in the process of teaching the grammar. Drawing on methodological and psychological data regarding the teaching of grammar, the authors note the final and concluding role of this approach in the development of grammatical skills and the formation of grammatical competence. Teaching grammar using the communicative approach allows students to understand the real function of grammatical rules in speech and motivates them to consciously use their grammatical knowledge to communicate in Russian.

Key words: **Russian grammar as a foreign language, grammatical knowledge, grammar skills, grammatical competence, communicative approach.**

***Лейла Голинежад Бодаг**, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: l.gholinejad@ut.ac.ir*
***Сейед Хасан Захраи**, д-р филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
***Нахид Шейхи Джоландан**, канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТУАЛЬНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В методике преподавания РКИ коммуникативный подход признан наиболее эффективным при обучении грамматике как важнейшему аспекту преподавания РКИ. Это заставляет как преподавателей использовать данный подход при преподавании грамматики, так и студентов следовать стратегии данного подхода при выполнении самостоятельной деятельности. Это положение, прежде всего, требует ознакомления преподавателей и студентов с теоретическими основами и причинами необходимости данного подхода для осознания актуальности и восприятия эффективности данного подхода. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины актуальности применения коммуникативного подхода в процессе преподавания грамматики РКИ. Основываясь на методических и психологических данных, касающихся формирования грамматической компетенции, авторы отмечают теоретическое обоснование актуальности данного подхода в развитии грамматических навыков и формировании грамматической компетенции. Обучение грамматике с использованием коммуникативного подхода позволяет студентам понять реальную функцию грамматических явлений в речи и мотивирует их сознательно использовать свои грамматические знания для общения на русском языке.

Ключевые слова: **грамматика РКИ, грамматическая компетенция, коммуникативный подход, грамматические знания, грамматические навыки и умения.**

«Основной целью преподавания РКИ (как и любого другого иностранного языка) является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, под которой понимается свободное владение языком как средством общения» [1, с. 69]. При этой цели обучению грамматике принадлежит огромное значение. Грамматика представляет собой важнейший аспект преподавания РКИ. Целью обучения грамматике РКИ является формирование у учащихся грамматической компетенции. Она является обязательным компонентом коммуникативной компетенции как конечной цели обучения РКИ. Для формирования грамматической компетенции студентам необходимо приобрести не только сумму знаний о грамматике, но и умение и навыки их использования в практике общения. Суть грамматической компетенции заключается именно в этом – «знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи» [2, с. 53]. В методике преподавания РКИ коммуникативный подход признан наиболее эффективным при обучении грамматике как важнейшему аспекту преподавания РКИ. Возникает вопрос: каковы теоретические основы и причины актуальности коммуникативного подхода в преподавании грамматики? Несомненно, ознакомление преподавателей и студентов с теоретическими основами и методико-психологическими причинами актуальности данного подхода с целью побудить их применять его на практике и соблюдать его принципы в процессе преподавания и изучения грамматики может быть очень полезным. Этим объясняется актуальность данного исследования. Целью данной статьи является изучение теоретических основ обоснования актуальности применения коммуникативного подхода к обучению грамматике, чтобы глубже понять его актуальность. Для этого необходимо решение следующих задач исследования:

– определить особенности процесса формирования грамматической компетенции как цели обучения грамматике;

– определить методико-психологические основы процесса формирования грамматических навыков;

– рассмотреть пошаговый процесс формирования грамматических умений и навыков.

Новизна исследования связана с тем, что в статье раскрываются теоретические основы и методико-психологические причины обоснования эффективности коммуникативного подхода в обучении грамматике и достижении цели формирования грамматической компетенции в процессе преподавания РКИ. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в статье представлены методологические и психологические причины эффективности коммуникативного подхода в достижении наилучших результатов в обучении грамматике и его преимущества по сравнению с традиционными методами обучения грамматике. Настоящее исследование основано на описательно-аналитическом методе и опирается на выводы и цитаты методологических и психологических исследованиях по обучению грамматике РКИ.

Достижения теоретических исследований и научно-методической литературы по обучению грамматике обосновывают актуальность использования коммуникативного подхода к обучению грамматике в процессе обучения РКИ. Причины, приводимые специалистами для обоснования важности и необходимости использования коммуникативного подхода в преподавании грамматике, в основном вытекают из самой сущности грамматики РКИ.

В своей работе «Книга о грамматике» А.В. Величко утверждает, что в отличие от описательной грамматики «грамматика РКИ тесно связана с практикой, направлена на обучение овладения языком. Её цель – показать, как язык, его единицы функционируют в речи ... она содержит тот материал, который нужен для овладения языком и описан в таком виде, который необходим для реализации коммуникативных потребностей» [3, с. 6]. Заявленная цель обучения грамматике является определяющим фактором при определении всех остальных компонентов системы обучения, включая методы и подходы. Исследователи, исходя из цели обучения грамматике, подчеркивают, во-первых, неэффективность традиционного метода обучения грамматике, во-вторых, обязательное использование коммуникативного подхода как наиболее эффективного для достижения цели преподавания грамматики, т.е. формирования грамматической компетенции. Эти положения можно обсуждать и объяснять, как с точки зрения методологии, так и с точки зрения психологии обучения. Иными словами, подчеркивание неэффективности традиционной методики и внедрение коммуникативного подхода как наиболее эффективного к обучению грамматике опирается на данные смежных с методикой наук, таких как психолингвистика, психология и дидактика.

Как отмечает Н.Н. Самчик, «формирование устойчивых грамматических навыков является необходимым условием успешного обучения русскому языку как иностранному, так как они лежат в основе всех видов речевой деятельности и языковой компетенции обучаемого языка» [4, с. 62]. При этом она подчеркивает важность коммуникативного подхода для эффективности обучения грамматике. Так как, по ее мнению, «традиционные методики преподавания иностранных языков, приоритет в которых отдавался механическому овладению грамматикой путем выполнения многочисленных упражнений типа «раскройте скобки», «поставьте в нужную форму», имеют большой недостаток: обучаемые не видят практической значимости овладения грамматическим навыком, а при необходимости вступить в коммуникацию и применить свои знания на практике сталкиваются со значительными трудностями… Именно обучение языку через общение является необходимым условием успешного вступления инофона в коммуникацию» [4, с. 62]. Важным вопросом для преподавателя при обучении грамматике является то, «каким же образом можно организовать изучение грамматического построения русского языка так, чтобы обучаемые не просто владели знаниями о системе русской грамматики, знали те или иные формы слов, но и использовали их для выражения своих мыслей, реализовывали с их помощью свои коммуникативные потребности, могли полноценно участвовать в естественной коммуникации на русском языке» [5, с. 156]. В ответ на данный вопрос Н.Н. Самчик пишет: «Прежде всего этого можно достичь с помощью изучения грамматики не оторвано от практической деятельности, а в процессе самой коммуникации, создавая условия для того, чтобы студенты не просто усваивали набор неких правил и грамматических форм, а решали познавательные или же коммуникативные задачи (learning by doing)» [5, с. 156].

Как отмечает Л.В. Анисимова, в силу того, что «грамматика – это фундамент, на котором базируется знание иностранного языка, одной из актуальнейших задач методики преподавания РКИ на современном этапе является необходимость совершенствования обучения грамматике» [1, с. 70]. Путь достижения данной цели она видит, прежде всего, «в необходимости оптимального соотношения обучения практике речевого общения и систематизации, обобщения языкового материала» [1, с. 70]. Известные ученые В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова убеждены в том, что «коммуникативность отводит грамматике служебную роль в процессе овладения языком, подчиняет ее целям развития устной и письменной речи учащихся. Это значит, что в практике обучения отсутствуют чисто грамматические уроки, чисто теоретические объяснения» [6, с. 58]. Имея в виду психологическую значимость данного положения, ученые убеждены в том, что если представить студентам грамматический материал и одновременно попросить их использовать его для составления собственных предложений, студенты поймут роль и ключевую функцию грамматики на практике, и, таким образом, процесс изучения грамматики перестанет быть для них скучным и бесполезным. Как подчеркивают ученые, «интерес к урокам русского языка нередко исчезает по вине преподавателя: не сталкиваясь немедленно с применением языка в качестве инструмента общения, учащиеся не видят пользы от изучаемого, теряют веру в свои силы» [6, с. 59].

Как отмечают Е.В. Рубцова и Н.В. Девдариани, в основе современной методики лежит именно такой принцип: «не просто знать язык, но общаться на нем» [7, с. 87]. Потому что они верят в то, что без коммуникативной направленности обучения теоретические знания «отдельно не дают гарантии на умелое владение живым языком» [7, с. 87], поскольку, по их мнению, бесполезно обучать иностранных студентов теории грамматики в отрыве от практики ее использования, ведь именно грамматические навыки позволяют студенту применять язык на практике для общения, а не знания о грамматической системе языка. «Грамматические правила как теоретические знания сами по себе не обеспечивают образования соответствующих речевых навыков и умений» [8, с. 34]. Об этом свидетельствуют результаты практики преподавания грамматики с использованием традиционных методов обучения. Как пишет Ж.А. Исингалиева, «на занятиях преподаватели обычно объясняют грамматические конструкции и правила и тренируют их на многочисленных упражнениях. И очень часто наблюдается следующая картина: обучаемые правильно применяют грамматические правила при выполнении упражнений и тестов на тренировку и автоматизацию определенного грамматического явления, но при использовании языка в коммуникативных целях они постоянно допускают грамматические ошибки, т.е. понимание правил грамматики не обеспечивает грамматически грамотно построенную речь» [9, с. 263]. Именно поэтому Н.Н. Самчик подчеркивает, что «изучение грамматических явлений не должно вестись в отрыве от коммуникации … Только будучи связанной с конкретной речевой ситуацией, сферой использования грамматика перестает быть некой абстрактной формулой» [5, с. 157].

Так, грамматические знания и умелое их использование являются двумя отдельными категориями, формирующими элементами грамматической компетенции. Поэтому для развития грамматической компетенции процесс преподавания грамматики не должен ограничиваться только получением знаний о грамматических правилах, так как, хоть это необходимо, но не полноценно. Студентам необходимо не только знание системы языка, но и грамматический навык, который понимается как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [2, с. 53]. Пока грамматические знания не превратятся в грамматические навыки, у учащихся не сформируется грамматическая компетенция. Возникает вопрос: каковы особенности процесса формирования грамматических навыков? Согласно классификации учебных целей Блума Б., которая включает три области – когнитивную, эмоциональную и психомоторную, знания, относящиеся к когнитивной области, находятся на самом низком ее уровне. На самом деле знание представляет собой первый и самый простой уровень познания и в основном связывается с действиями, которые связаны с памятью и способностью к распознаваниию. Для того чтобы развивать интеллектуальные способности и навыки, учащиеся должны пройти более высокие уровни обучения, такие как понимание, применение и комбинация. Поэтому специалисты утверждают, что процесс формирования грамматической компетенции, то есть процесс перевода грамматических знаний в устойчивые грамматические навыки, состоит из нескольких обязательных последовательных этапов.

Согласно Е.И. Пассову, процесс формирования грамматического навыка должен пройти шесть последовательных стадий: «восприятие, имитация; подстановка, трансформация; репродукция, комбинирование» [10, с. 152].

М.В Стурикова в своей статье «Этапы в обучении студентов-иностранцев грамматике русского языка» убеждена, что этот процесс включает в себя четыре этапа: «ознакомление, подражание (выполнение по образцу), трансформация, продуктивное использование грамматических форм» [11, с. 881].

По мнению обоих ученых, завершающим и дополнительным этапом в процессе формирования грамматических навыков является именно продуктивное использование грамматических явлений. Продуктивные грамматические навыки, которые помогают учащимся успешно использовать грамматические знания в речи, развиваются только по мере использования учащимися полученных грамматических знаний при создании собственной речи. Это именно та стратегия, которой следует коммуникативный подход. Переход грамматических знаний в грамматические навыки и умения и формирование грамматической компетенции осуществляется путем реализации коммуникативного подхода к обучению грамматике, можно сказать, путем обучения коммуникации через коммуникацию. Используя коммуникативный подход, процесс изучения грамматики не только перестает быть «сухим» и скучным для студентов, но и может стать интересным и увлекательным. Таким образом, важнейшей задачей в процессе обучения грамматике является создание условий, в которых студенты могут практиковаться в использовании полученных грамматических знаний в речи на изучаемом языке. Поэтому на уроках по грамматике, как свидетельствуют методические и психологические данные, все усилия преподавателя и учащихся должны быть направлены на развитие умений и навыков практического использования рассматриваемых грамматических явлений при создании речи. В связи с ограниченным временем занятий управление самостоятельной деятельностью учащихся при обучении грамматике в рамках коммуникативного подхода приобретает особое значение, в чем и видится перспектива дальнейших исследований по этой теме.

Библиографический список

1. Анисимова Л.В. О некоторых сторонах совершенствования преподавания русского языка как иностранного. *Вестник РУДН.* Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007; № 1: 63 – 79.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
3. Величко А.В. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва: Издательство Московского университета, 2009.
4. Самчик Н.Н. Практическая модель развития грамматических навыков при обучении русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода. *Карельский научный журнал.* 2019; Т. 8, № 2 (27): 62 – 64.
5. Самчик Н.Н. Развитие грамматической компетенции в рамках коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 9, № 2 (31): 155 – 158.

6. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.* Москва: Русский язык,1976.
7. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 2 (27): 88 – 91.
8. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
9. Исингалиева Ж.А. Роль и место грамматики в обучении иностранному языку. *Вестник КазАТК.* 2017; № 1 (100): 262 – 268.
10. Пассов Е.*И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.* Москва: Русский язык, 1989.
11. Стурикова М.В. Этапы в обучении студентов-иностранцев грамматике русского языка. *Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного:* Международная научно-практическая интернет-конференция. Москва, 2018: 879 – 885.

References

1. Anisimova L.V. O nekotoryh storonah sovershenstvovaniya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2007; № 1: 63 – 79.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
3. Velichko A.V. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2009.
4. Samchik N.N. Prakticheskaya model' razvitiya grammaticheskih navykov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v ramkah kommunikativnogo podhoda. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 2 (27): 62 – 64.
5. Samchik N.N. Razvitie grammaticheskoj kompetencii v ramkah kommunikativnogo podhoda k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 155 – 158.
6. Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam.* Moskva: Russkij yazyk,1976.
7. Rubcova E.V., Devdariani N.V. Kommunikativnyj aspekt v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 2 (27): 88 – 91.
8. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
9. Isingalieva Zh.A. Rol' i mesto grammatiki v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik KazATK.* 2017; № 1 (100): 262 – 268.
10. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu.* Moskva: Russkij yazyk, 1989.
11. Sturikova M.V. `Etapy v obuchenii studentov-inostrancev grammatike russkogo yazyka. *Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo/nerodnogo:* Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya. Moskva, 2018: 879 – 885.

Статья поступила в редакцию 19.01.22

УДК 343.985.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-133-135

***Loktev D.S.**, senior teacher, Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: Loktev-ds@mail.ru*

USE OF SERVICE DOGS IN THE INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO SEARCH FOR CURRENCY. The article substantiates the relevance of disclosing features of introduction of service dogs to identify banknotes obtained illegally. The specificity of the training of service dogs by law enforcement officers in this direction is revealed. An analysis is given of the advantages and disadvantages in the preparation and use of service dogs by cynologists to search for banknotes. The most effective methods recommended for the preparation and training of service dogs are given. The positive experience of other law enforcement agencies of the Russian Federation and foreign colleagues in this matter is considered. It is proposed to use service dogs trained to search for banknotes in the internal affairs bodies of the Russian Federation in cases of combating corruption, tax evasion, combating illicit trafficking in narcotic drugs and psychotropic substances, terrorism and other types of crime.

Key words: **service dogs, territorial bodies of Ministry of Internal Affairs of Russia, funds, operational search activities, search.**

***Д.С. Локтев**, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: Loktev-ds@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СЛУЖЕБНЫХ СОБАК В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ПОИСКУ ДЕНЕЖНЫХ ЗНАКОВ

В статье обосновывается актуальность раскрытия особенностей внедрения служебных собак на выявление денежных знаков, полученных преступным путем. Выявлена специфика подготовки служебных собак сотрудниками правоохранительных органов в данном направлении. Дан анализ преимуществам и недостаткам в подготовке и применении специалистами-кинологами служебных собак по поиску денежных купюр**.** Приведены наиболее эффективные методы, рекомендуемые для подготовки и дрессировки служебных собак. Рассмотрен положительный опыт иных правоохранительных органов Российской Федерации и зарубежных коллег в данном вопросе. Предложено применение в органах внутренних дел Российской Федерации служебных собак, подготовленных на поиск денежных знаков, в делах по противодействию коррупции, уклонению от уплаты налогов, борьбе с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, терроризмом и другими видами преступности.

Ключевые слова: **территориальные органы МВД России, денежные средства, розыск, служебные собаки.**

На территории Российской Федерации отслеживается рост преступлений, наносящих экономический ущерб как государству, так юридическим лицам и отдельным гражданам.

В этой связи наиболее остро стоит вопрос об обнаружении (выявлении) денежных средств, полученных преступным путём (в том числе при совершении экономических преступлений; преступлений в сфере незаконного оборота оружия и боеприпасов, наркотических средств и психотропных веществ) или о материальном вознаграждении за совершённое преступление (например, за убийство по найму); о средствах, используемых для финансирования террористической и экстремистской деятельности. Данные положения определяют актуальность рассматриваемой темы.

Системе подготовки служебных собак, направленных на обнаружение денежных купюр, в настоящее время посвящено крайне ограниченное количество публикаций, однако среди них можно выделить работы Н.И. Ревенко, который рассматривает вопросы использования обонятельных способностей служебно-розыскных собак в раскрытии преступлений; В.Н. Анищенко, А.С Зуева, раскрывающих содержание по обеспечению деятельности подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции.

Цель исследования состоит в выявлении условий и факторов, определяющих реализацию подготовки и дрессировки служебных собак для правоохранительных органов, способных к поиску денежных знаков.

Научная новизна заключается во внедрении международного опыта и современных технологий в процесс подготовки служебных собак.

Кроме того, мероприятия, направленные на выявление денежных знаков, осуществляются не только органами внутренних дел Российской Федерации, но и таможенными органами в рамках борьбы с контрабандой наличных денежных средств.

Несмотря на всё увеличивающийся объём использования электронных платёжных инструментов, незаконный оборот наличных денег – рублей и валюты – продолжается. Это обусловлено, в том числе, и тем, что все банковские операции строго учитываются, и по ним банки дают отчёт по требованию фискальных органов (налоговых, таможенных).

При проведении оперативно-розыскных мероприятий, оперативно-следственных действий (например, установление имущества, подлежащего конфискации, проведение выемок, обысков) территориальными органами МВД России зачастую осуществляется поиск наличных денежных купюр, рассматриваемых как вещественное доказательство или как средство, за счёт которого можно воз-

местить ущерб от преступления. Эффективность деятельности по обеспечению возмещения ущерба не только гарантирует защиту имущественных интересов государства, но и имеет большое значение, способствуя стабильному исполнению обязательств перед гражданами [1, с. 198].

Учитывая то, что, как правило, преступники принимают меры к сокрытию наличных денежных средств в различных тайниках, помощь в их обнаружении могут оказать специалисты-кинологи со служебными собаками, подготовленными по поиску денежных знаков (российских рублей и других валют с учётом потребности конкретного территориального органа МВД России). В рассматриваемом случае денежные купюры выступают в роли целевого вещества, имеющего свой специфический запах.

Запах новых денег – это довольно сильный, специфический, ни с чем несравнимый запах специального благородного состава бумаги, изготовленной из древесины, целлюлозы, хлопковых или льняных волокон и типографской краски особого состава [2, с. 227–229]. Запах бывших в обращении денежных знаков не такой интенсивный, но к нему добавлен комплексный запах всех людей, которые к ним прикасались (пот, парфюмерия, другие запахи). Поэтому в ходе подготовки и последующей тренировки служебных собак используются новые и бывшие в обращении денежные купюры разных стран и различного достоинства.

Подготовка служебных собак к обнаружению фальшивых денежных купюр нецелесообразна в виду того, что изготавливаются они различными способами, а также как в разных регионах России, так и за рубежом. Именно в силу их разнообразия – от качественно изготовленных фальшивых денег, до банкнот, имеющих небольшое сходство с подлинными банкнотами, попытка расширить объект поиска приведёт к тому, что собаки будут обозначать практически любую печатную бумагу (продукцию), компоненты которой используют злоумышленники.

В данном направлении работы органов внутренних дел Российской Федерации применение служебных собак может значительно сократить время поиска наличных денежных средств, при этом отпадет потребность к привлечению дополнительных сил оперативных и других подразделений.

Однако в настоящее время кинологическими подразделениями территориальных органов МВД России не уделяется должного внимания подготовке служебных собак для поиска денежных купюр ввиду того, что традиционно применение служебных собак осуществляется при проведении оперативно-розыскных мероприятий по раскрытию преступлений, связанных с хищением, обнаружением, незаконным изготовлением, хранением, сбытом, приобретением наркотических средств, взрывчатых веществ, а также человеческих трупов (останков) [3, с. 205–208].

Применение служебных собак по поиску наличных денежных знаков также можно осуществлять по запаху или по так называемым запаховым меткам, нанесённым на купюры при проведении оперативно-розыскных мероприятий, например, при установлении факта получения взятки или проверочной закупки предметов, веществ и продукции, свободная реализация которых запрещена либо оборот которых ограничен на территории Российской Федерации [4, с. 171]. В данном случае необходимо заранее подготавливать служебную собаку отыскивать запаховую метку.

Опыт Федеральной таможенной службы Российской Федерации (далее – ФТС России) свидетельствует о том, что применение служебных собак в основном осуществляется в Международных авиационных пунктах пропуска, объектами контроля являются багаж, ручная кладь и одежда пассажиров. Специалистов-кинологов с их подопечными привлекают к таможенному контролю и участию в оперативно-розыскных мероприятиях. Для того чтобы подготовить собак для поиска взрывчатых веществ, оружия, боеприпасов, наркотических средств и сильнодействующих веществ, денежных знаков, дериватов, насвая, табачных изделий, в специально созданных учебных центрах проводится их обучение, которое длится около трех месяцев [5, с. 581–586].

Подготовка служебных собак кинологических подразделений таможенных органов по поиску денежных знаков проводится на базе Центральной таможни (Кинологического центра ФТС России), а также в региональных кинологических центрах ФТС России. Методика обучения служебных собак аналогична методике обучения по поиску наркотических средств. После прохождения первоначальной подготовки по поиску денежных знаков специалисты-кинологи проводят регулярные тренировочные занятия на местах несения службы. Причём служебные собаки применяются в непосредственном контакте с пассажирами, в связи с этим у них должен быть сформирован бесконтактный способ обозначения источника запаха.

Для подготовки служебных собак таможенных органов России в качестве источника целевого запаха используется денежный материал (резаные, вышедшие из употребления денежные купюры), получаемый на безвозмездной основе в банковских учреждениях, а также закупаемые имитаторы. Отмечается, что для результативного применения служебных собак требуется обязательное ознакомление их с запахом различных иностранных денежных знаков. Таким образом, измельченные в пыль денежные знаки распределяют по нескольким контейнерам или мешочкам. Определить, в каком мешочке доллары США, в каком евро, а где российские рубли, уже невозможно. Так выглядит учебный материал для подготовки служебных собак: российские рубли поступают сюда прямиком из Центробанка России, в основном это ветхие банкноты, которые уже заменили. Доллары США и евро тоже используют настоящие. Один из самых выразительных и отличительных запахов у банкнот евро, у каждой купюры свой отличительный запах. По запаху купюра достоинством в пять евро значительно отличается от пятидесяти точно так же, как купюра достоинством в двести евро отличается от купюры в пятьсот евро. К сравнению: доллары США больше схожи по запаху с российскими рублями. Хорошо подготовленная служебная собака может отличить даже номинал купюры, но таких надрессированных специалистов пока немного в таможенной службе России.

Чтобы подтвердить свою квалификацию, четвероногие помощники таможенников регулярно проходят проверки уровня натренированности. Помимо этого, для повышения уровня профессионального мастерства и обмена опытом работы кинологи таможенных органов со своими служебными собаками периодически участвуют в различных спортивных кинологических соревнованиях среди кинологических служб и подразделений правоохранительных органов России и зарубежных коллег.

Зарубежный опыт наглядно демонстрирует, что кинологи Национальной полиции Королевства Испании начали работу по обнаружению денежных знаков в 2009 году. Данная область деятельности подразделений кинологической службы известна под названием «Поиск банкнот законного платёжного средства».

Имея принципиальную возможность выбора между подготовкой служебных собак, специализирующихся только в этой области работы или уже обученных другим видам поиска целевого вещества, в Национальной полиции было принято решение использовать служебных собак, предназначенных для поиска наркотиков, обнаружения банкнот законного платёжного средства путём введения нового запаха (банкнот).

По мнению зарубежных партнёров, преимущество этого варианта заключается в том, что специализированные собаки для поиска наркотиков имеются во всех кинологических подразделениях Национальной полиции, развернутых по территории Испании, что снижает затраты на распределение новых служебных собак только для поиска банкнот (приобретение и содержание) или их перемещение из центрального подразделения.

Кроме того, зачастую, хотя и не всегда, обнаружение крупных денежных сумм связано с проведением полицейских операций по борьбе с незаконным оборотом наркотиков (часто используются те же или более совершенные способы сокрытия денег, чем наркотиков) [6, с. 28].

Таким образом, в настоящее время кинологические подразделения Национальной полиции располагают служебными собаками, которые помимо поиска наркотиков могут обнаруживать банкноты, то есть с помощью одной собаки имеется возможность искать и определять местонахождение обоих предметов.

По вопросу дрессировки служебных собак Национальная полиция взаимодействует с Королевским монетным двором – Национальной фабрикой монетного двора и марок Испании, которая предоставляет калькографические чернила, не использующиеся на какой-либо иной печатной бумаге, и, следовательно, позволяют служебным собакам отличать банкноты от другой печатной продукции.

Наряду с этим предоставляются новые измельчённые банкноты, отбракованные из-за дефектов при производстве, и банкноты, находящиеся в общем обращении, которые используются в процессе дрессировки и тренировки служебных собак.

Так, на начальном этапе дрессировки используются калькографические чернила, затем – новые измельченные банкноты и на завершающей стадии – банкноты, находящиеся в обращении.

Национальная полиция Испании располагает служебными собаками по данному направлению поиска, обученными как пассивному, так и активному сигнальному поведению (обозначению).

Кроме того, в МВД и таможенных органах Финляндской Республики новая сфера использования служебных собак – розыск денежных знаков – появилась в последние годы. Служебные собаки обучены определять запах банкнот при поиске тайников в зданиях и на местности. Служебные собаки, занятые поиском денег, подготовлены определять по запаху партии купюр, превышающие в своем эквиваленте десять тысяч евро. Связано это с тем, что по действующему международному законодательству через границу Финляндии можно провести только десять тысяч задекларированных евро. Подготовленные в данной области собаки используются в подразделениях, расположенных вблизи с внешней границей Евросоюза. Такие собаки проходят только курсы послушания, специальную подготовку и работают только в специальной области своего применения. Дрессировка основана на тех же основных методах, что применяются и к другим задачам по обнаружению целевых веществ.

Аналогичный опыт имеется в кинологических подразделениях полиции, например, Израиля и Китайской Народной Республики. Для дрессировки и последующих тренировок кинологам этих стран выделяют настоящие измельченные деньги, в том числе денежные знаки других государств.

Таким образом, теоретическое значение данной статьи определяется тем, что в ней дан анализ преимуществ и недостатков в подготовке служебных собак к поиску денежных средств кинологическими службами различных ведомств, в том числе зарубежных коллег.

Практическая значимость работы заключается в том, что проведенный анализ опыта в подготовке служебных собак правоохранительными органами других ведомств и стран в дальнейшем может использоваться в системе органов внутренних дел Российской Федерации.

Подводя итог, отметим, что применение в органах внутренних дел Российской Федерации служебных собак, подготовленных на поиск денежных знаков, может явиться эффективным средством помощи оперативным и другим подразделениям полиции в деле противодействия коррупции, уклонения от уплаты налогов, борьбы с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, терроризмом и другими видами преступности. В случае возникновения потребности в территориальном органе МВД России по применению служебных собак на поиск денежных знаков целесообразно осуществлять подготовку по данному направлению служебных собак, ранее не проходивших специальную подготовку.

Целесообразно при использовании служебных собак внедрение современных технологий в совокупности с навыками подготовленной, тренированной собаки. Специалистам-кинологам в зависимости от сложившейся обстановки (при работе в опасных местах) необходимо снарядить своих собак приборами видеофиксации, отслеживая и контролируя при этом ситуацию на безопасном для сотрудников расстоянии.

Также, исходя из оперативной обстановки, сложившейся в территориальном органе МВД России, возможна подготовка на поиск денежных знаков служебных собак, уже обученных на нахождение наркотических средств и психотропных веществ.

Библиографический список

1. Лапин В.О. Обеспечение возмещения ущерба по уголовным делам о преступлениях, связанных с освоением бюджетных средств. *Труды Академии управления МВД России*. 2016; № 4: 41 – 45.
2. Ровенко Н.И. Применение служебно-розыскных собак в раскрытии преступлений. *Вестник Омского университета*. Серия: Право. 2009; № 4 (21): 227 – 229.
3. Саморока В.А. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности при возбуждении уголовных дел экстремистской направленности. *Вестник Московского университета МВД России. Педагогика*. 2014; № 7: 205 – 208.
4. Анищенко В.Н., Зуева А.С., Мацкевич Р.С. *Научное обеспечение деятельности подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции органов внутренних дел Российской федерации*: монография, 2012.
5. Масленников Е.Е. Актуальные проблемы функционирования кинологических подразделений уголовно исполнительной системы в условиях действующего бюджетного финансирования. *Научно-исследовательский институт ФСИН России «Аллея науки»*. 2018; Т. 3, № 8: 581 – 586.
6. Мельников В.Ю., Магомедов Г.Б., Саидов М.О. *Процесс доказывания на отдельных этапах уголовного судопроизводства*: учебник. Ростов-на-Дону, 2020.

References

1. Lapin V.O. Obespechenie vozmescheniya uscherba po ugolovnym delam o prestupleniyah, svyazannyh s osvoeniem byudzhetnyh sredstv. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. 2016; № 4: 41 – 45.
2. Rovenko N.I. Primenenie sluzhebno-rozysknyh sobak v raskrytii prestuplenij. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: Pravo. 2009; № 4 (21): 227 – 229.
3. Samoroka V.A. Ispol'zovanie rezul'tatov operativno-rozysknoj deyatel'nosti pri vozbuzhdenii ugolovnyh del `ekstremistskoj napravlennosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. Pedagogika*. 2014; № 7: 205 – 208.
4. Anischenko V.N., Zueva A.S., Mackevich R.S. *Nauchnoe obespechenie deyatel'nosti podrazdelenij `ekonomicheskoj bezopasnosti i protivodejstviya korrupcii organov vnutrennih del Rossijskoj federacii*: monografiya, 2012.
5. Maslennikov E.E. Aktual'nye problemy funkcionirovaniya kinologicheskih podrazdelenij ugolovno ispolnitel'noj sistemy v usloviyah dejstvuyuschego byudzhetnogo finansirovaniya. *Nauchno-issledovatel'skij institut FSIN Rossii «Alleya nauki»*. 2018; T. 3, № 8: 581 – 586.
6. Mel'nikov V.Yu., Magomedov G.B., Saidov M.O. *Process dokazyvaniya na otdel'nyh `etapah ugolovnogo sudoproizvodstva*: uchebnik. Rostov-na-Donu, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 514 (075.8): 81 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-135-137

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics; Orenburg Branch of PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*
Sidelov D.I., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: disideloff@mail.ru*

ON THE APPLICATION OF COMPLEX NUMBERS IN THE COURSE "ELECTRODYNAMICS". The article studies an important issue of modern engineering education – solving applied problems with the help of mathematical apparatus, in particular by methods of complex numbers. The important and invaluable role of applied tasks has been confirmed by many scientific discoveries in the field of technology and science. The difficulty of studying the theory of alternating current circuits is primarily due to the versatility and variability as such. Interesting properties are highlighted and described, and their various configurations are considered. The methodology presented in the article for the introduction of the main methods of studying this issue was implemented in a specific educational process at the classes of the course "Physics" at the Orenburg State Pedagogical University in the preparation of future bachelors in the direction of "Pedagogical Education" and allowed to increase the efficiency of assimilation of the studied material by students.

Key words: **theory of alternating current circuits elementary problems, complex numbers, new technologies.**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
Д.И. Сиделов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: disideloff@mail.ru*

О ПРИМЕНЕНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В КУРСЕ «ЭЛЕКТРОДИНАМИКА»

Статья посвящена важному вопросу современного инженерного образования –решению прикладных задач с помощью математического аппарата, в частности методами комплексных чисел. Важная и неоценимая роль задач прикладного характера подтверждена многими научными открытиями в области техники, науки. Трудность изучения теории цепей переменных токов связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. Выделяются и описываются интересные свойства, рассматриваются различные их конфигурации. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на занятиях по курсу «Физика» в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: **теория цепей переменных токов, физика, элементарные задачи, комплексные числа, новые технологии.**

В настоящее время, в период активного развития информационных и цифровых технологий, физика, математика и информатика со своими специфическими методами и подходами к решению прикладных задач в любой области науки и техники выходят на первый план. Особое значение эти разделы науки важны для обучения студентов на физико-математических направлениях. Начиная с древних времен, на протяжении тысячелетий ученые-математики продвигали науку

своими порой безумными, на первый взгляд, новыми идеями и технологиями, которые сначала не принимались в силу своей непонятности. Но после прохождения некоторого времени, когда аппарат был осознан, математические методы позволяли решать сложные и, на первый взгляд, неразрешимые задачи разных научных направлений с легкостью. Такое же недоверие и предубеждение к себе некоторое время назад получила теория комплексных чисел. Ученые считали эти числа «мнимыми», «несуществующими», «вымышленными». Однако по истечении некоторого промежутка времени, считающиеся совершенно ненужными комплексные числа приходят на помощь математикам и физикам и помогают решить многие трудные задачи. И постепенно теория комплексных чисел стала выходить на передний план в физике и ее приложениях [1]. Также следует отметить, что решение прикладных задач обладает огромным потенциалом для развития логического мышления человека, что показывает актуальность данного исследования и необходимость ее изучения. Новизна работы заключается в новом подходе к решению прикладных задач с помощью комплексных чисел. Целью исследования является рассмотрение применения математического аппарата к решению прикладных задач физики. Цель определила следующие задачи: 1) показать применение математического аппарата при решении физических задач; 2) показать особенности и значимость точных наук в образовании обучающихся.

В курсе «Электродинамика» теория цепей переменных токов и соответствующие задачи являются одними из самых сложных тем и вызывают традиционное затруднение при обучении студентов вузов. В работе предлагается наряду с широко используемыми методами тригонометрических функций и методом векторных диаграмм в большей степени применять методы, основанные на комплексных числах.

Напомним основы теории комплексных чисел (рис. 1). Они возникают в результате перехода с числовой оси на числовую плоскость, тогда у числа появляется как действительная часть $a = \mathrm{Re}(c)$, так и мнимая $b = \mathrm{Im}(c)$.

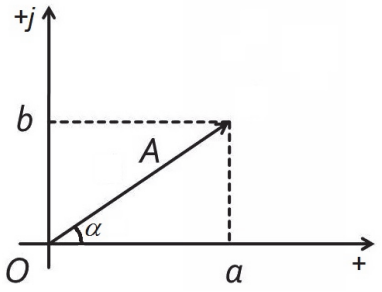


Рис. 1. Комплексные числа

Между комплексными числами и точками на числовой плоскости существует взаимно однозначное соответствие, т.е. каждому числу соответствует своя точка на плоскости и наоборот.

Кроме того, комплексные числа позволяют решать уравнения любой степени таким образом, что количество искомых корней всегда равно старшей степени аргумента. К примеру, уравнение $x^2 + 1 = 0$ не имеет корней в действительной области, но если «выйти в поле комплексных чисел», то у нас будет два искомых корня такого уравнения $x_1 = -j$ и $x_2 = +j$. Где $j^2 = -1$ – квадрат комплексной единицы (в электродинамике, электротехнике и радиотехнике комплексную единицу обозначают не i, как в математике, а j, поскольку i – это сила переменного электрического тока). Основные формы представления комплексных чисел: алгебраическая, тригонометрическая и показательная, запишем соответственно некоторое число в трех формах:

$$c = a + j \cdot b = A \cdot \cos\alpha + j \cdot A \cdot \sin\alpha = A \cdot e^{j \cdot \alpha}.$$

$A = \sqrt{a^2 + b^2}$ называют модулем комплексного числа, а угловая величина $\alpha = arctg(b/a)$ – это его аргумент.

Если предположить, что из начала плоскости проведен ряд векторов $\vec{A}_i$, конец, а значит – и своё комплексное число, соответственное этой точке. Значит векторы, проведенные из начала координат можно изображать комплексными числами, а это означает новую (для студентов) формализацию понятия вектор и новые возможности в представлениях о векторных физических величинах. Напомним, что в физике чаще всего встречаются скалярные, векторные и тензорные величины, из них наиболее часто первые два типа.

Если аргумент комплексного числа $A \cdot e^{j\alpha}$ изменяется с течением времени по закону $\alpha = \omega \cdot t$, то точка на комплексной плоскости, изображающая конец такого вектора, будет вращаться с постоянной скоростью в направлении против часовой стрелки, описывая окружность радиуса A. Таким образом, число $A \cdot e^{j \cdot \omega \cdot t}$ выражает вращающийся против часовой стрелки вектор. Значит, мы имеем еще один способ формализации метода векторных диаграмм, широкого применяемого при объяснении законов переменного тока.

Рассмотрим синусоидальный электрический ток

$$i = I_M \cdot \sin(\omega t + \psi_i),$$

где I_M – амплитуда тока, ψ_i – начальная фаза колебаний тока. Его можно изобразить вращающимся вектором, которому соответствует комплексное число:

$$I_M \cdot e^{j \cdot (\omega t + \psi_i)} = I_M \cdot \cos(\omega t + \psi_i) + j \cdot I_M \cdot \sin(\omega t + \psi_i).$$

В этом уравнении последнее слагаемое правой части без комплексной единицы даёт нам значение мгновенной величины силы синусоидального тока. Предположим затем, что такой ток проходит через участок, к которому приложено внешнее напряжение

$$u = U_M \cdot \sin(\omega t + \psi_u).$$

Введем сдвиг фаз между током и напряжением $\varphi = \psi_u - \psi_i$. Тогда комплексное выражение для напряжения можно записать следующим образом:

$$U_M \cdot e^{j(\omega t + \psi_u)} = U_M \cdot e^{j(\omega t + \varphi + \psi_i)}.$$

На векторных диаграммах принято откладывать комплексы величин с учетом масштаба и длины векторов действующих значений в момент времени $t = 0$, которые находятся по соотношениям $I = I_M / \sqrt{2}$, $U = U_M / \sqrt{2}$, поскольку при расчетах электрических цепей особое значение имеют именно действующие, а не мгновенные значения. Тогда, с учетом вышесказанного, мгновенные значения синусоидальных величин заменяются их комплексами (они указываются с точкой сверху):

$$\dot{I} = I \cdot e^{j\psi_i} \text{ и } \dot{U} = U \cdot e^{j(\varphi + \psi_i)}.$$

Предположим, что комплекс электрического тока состоит только из одной вещественной части, тогда он откладывается вдоль оси абсцисс (вещественной части числа), а комплекс напряжения будет изображаться вектором, повернутым на угол φ от вектора тока против часовой стрелки, и поэтому комплекс напряжения опережает комплекс тока на угол φ.

Рассмотрим следствия из формулы Эйлера:

$$e^{j\alpha} = \cos\alpha + j \cdot \sin\alpha.$$

В случае $\alpha = \pi/2$ получим $e^{j \cdot \pi/2} = +j$. То есть умножение какого-либо комплекса на число $+j$ влечет за собой поворот изображающего вектора на угол $\pi/2$ против часовой стрелки. Если $\alpha = -\pi/2$, то по формуле Эйлера получаем $e^{j \cdot (-\pi/2)} = -j$. Значит, умножение комплекса на число $-j$ поворачивает изображающий вектор на угол $\pi/2$ по часовой стрелке. При умножении комплекса на комплексное число с произвольным аргументом $e^{j\varphi}$ изображающий вектор поворачивается на угол φ против часовой стрелки, а если умножить на число $e^{-j\varphi}$, то следует поворот на угол φ по часовой стрелке.

Применим комплексные числа для рассмотрения активных и реактивных сопротивлений в цепях переменного тока. Напомним, что реактивным сопротивлением может обладать катушка индуктивностью L или конденсатор ёмкости C. Каждый из этих реактивных элементов сдвигает фазу между током и напряжением.

Если рассматриваемый элемент катушка, то ток в ней отстаёт от напряжения по фазе на величину $\pi/2$ вследствие явления самоиндукции. Поэтому индуктивное падение напряжения в комплексной форме может иметь следующий вид:

$$j\omega L \cdot \dot{I} = j \cdot X_L \cdot \dot{I},$$

где $X_L = \omega L$ – индуктивное сопротивление, которое комплексом не является (потому пишется без точки сверху), так как не испытывает колебаний своего значения.

В случае если в качестве реактивного элемента выступает конденсатор, то прежде чем на его обкладках возникнут заряды и появится напряжение, необходимо прохождение тока зарядки, вследствие чего напряжение отстаёт по фазе на величину $\pi/2$ (из-за явления перезарядки конденсатора). Таким образом, емкостное падение напряжения можно выразить в форме комплекса вида:

$$-j \cdot \frac{1}{\omega C} \cdot \dot{I} = -j \cdot X_C \cdot \dot{I},$$

где $X_C = 1/(\omega C)$ – емкостное сопротивление, которое комплексом также не является, так как не испытывает колебаний своего значения.

Активное сопротивление не сдвигает фазу между током и напряжением и в особом рассмотрении не нуждается. Комплекс напряжения на активном элементе записывается как $R \cdot \dot{I}$.

Рассмотрим цепь, содержащую последовательно соединенные активный элемент (резистор с сопротивлением R) и катушку индуктивности L (рис. 2).

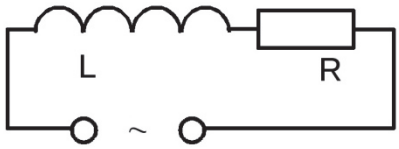


Рис. 2. Цепь

Составим выражение общего напряжения в комплексной форме:

$$\dot{U} = R \cdot \dot{I} + j \cdot X_L \cdot \dot{I} = \dot{I} \cdot \left(R + j \cdot X_L\right) = Z \cdot \dot{I},$$

где $Z = R + j \cdot X_L = z \cdot e^{j \cdot \varphi}$ – импеданс (полное сопротивление цепи переменному току), а $z = \sqrt{R^2 + X_L^2}$ и $\varphi = arctg\left(X_L / R\right)$. Приведем векторную диаграмму такой схемы (рис. 3).

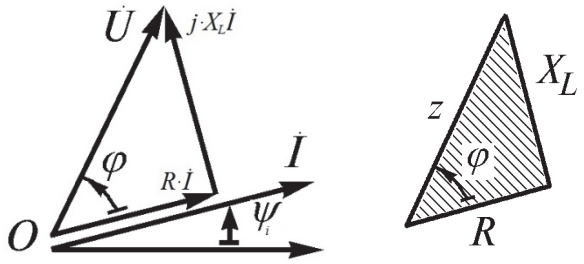


Рис. 3. Векторная диаграмма

Рассмотрим теперь цепь, содержащую последовательно соединенные активный элемент (резистор с сопротивлением R) и конденсатор ёмкости C (рис. 4).

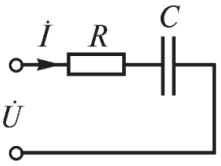


Рис. 4. Цепь

Составим выражение общего напряжения в комплексной форме:

$$\dot{U} = R \cdot \dot{I} - j \cdot X_C \cdot \dot{I} = \dot{I} \cdot \left(R - j \cdot X_C\right) = Z \cdot \dot{I},$$

где $Z = R - j \cdot X_C = z \cdot e^{-j \cdot \varphi}$ – импеданс, а $z = \sqrt{R^2 + X_C^2}$ и $\varphi = arctg\left(X_C / R\right)$. Приведем векторную диаграмму такой схемы (рис. 5).

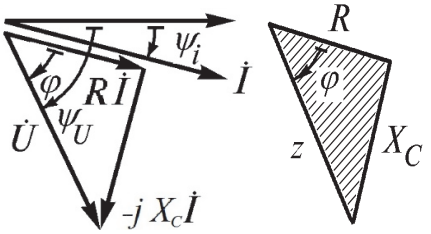


Рис. 5. Векторная диаграмма

Таким образом, мы убедились, что использование комплексных чисел помогает более плодотворно работать с разветвленными цепями переменного тока и ускорить решение задач, сводя их к банальному алгебраическому расчету значений. На примере рассмотренных задач можно увидеть, что теория комплексных чисел находит применение практически во всех разделах физики. Продемонстрировано, что данная теория играет особую роль в электродинамике, что доказывает достижение цели и задачи данного исследования. Решение практических задач способствует развитию логического мышления у обучающихся, формированию познавательного интереса к предмету, а также раскрытию творческого потенциала у обучающихся. Особое место в этом плане занимают задачи прикладного характера, в нашем случае это физические задачи. Именно они позволяют осуществлять межпредметные связи математики с другими науками, такими как физика, химия и т.д.

Библиографический список

1. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа: учебник для студентов университетов и вузов: в 3 т. Москва: Высшая школа, 1988; Т. 1.
2. Иродов И.Е. *Задачи по общей физике*. Москва: 2002.
3. Прояева И.В, Сиделов Д.И. Об использовании методов нахождения экстремумов функции в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Модернизация инженерного образования: состояние, проблемы, перспективы:* монография. Оренбург, 2018: 168 – 174.
4. Калашников С.Г. *Электричество*: учебное пособие. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2003.
5. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: монография. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.

References

1. Kudryavcev L.D. Kurs matematicheskogo analiza: uchebnik dlya studentov universitetov i vuzov: v 3 t. Moskva: Vysshaya shkola, 1988; T. 1.
2. Irodov I.E. *Zadachi po obschej fizike*. Moskva: 2002.
3. Proyaeva I.V, Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov nahozhdeniya `ekstremumov funkcii v fizicheskih prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenernogo profilya. *Modernizaciya inzhenernogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy:* monografiya. Orenburg, 2018: 168 – 174.
4. Kalashnikov S.G. `*Elektrichestvo*: uchebnoe posobie. Moskva: FIZMATLIT, 2003.
5. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehnicheskih special'nostyah VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki*: monografiya. Ufa: OOO A`ETERNA, 2017: 101 – 106.

Статья поступила в редакцию 08.01.22

УДК 378.02.372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-137-140

Almadakova G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: almadakova1988@mail.ru*

CONDITIONS FOR EFFECTIVE USE OF THE INTEGRATED DIALOGUE TECHNOLOGY "TASK-DIALOGUE-GAME" IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPLEX PHYSICAL CONCEPTS. The article discusses conditions for effective use of a complex dialogue technology "task-dialogue-game" in the formation and development of complex physical concepts in practical and seminar classes in physics at a university. The author proposes a functional structure that takes into account a certain sequence of interaction between a teacher and a student during classes: from the teacher's maximum help to students in solving problems (reproductive stage) to a gradual increase in their own activity (productive and partially search stages) to full self-regulation in learning and the emergence of partnerships between them (research stage). Moreover, at each stage, the requirements for the content of teaching and learning, as well as for the activities of the teacher and students, are described in detail. Depending on the level of interaction between the participants in the educational process, the degree of implementation of the complex technology "task-dialogue-game" is shown.

Key words: **complex dialogue technology "task-dialogue-game", dialogue learning, complex physical concepts, dialogue and polylogical tasks.**

Г.В. Алмадакова, *канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: almadakova1988@mail.ru*

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ЗАДАЧА – ДИАЛОГ – ИГРА» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СЛОЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

В данной статье рассматриваются условия эффективного использования комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» при формировании и развитии сложных физических понятий на практических и семинарских занятиях по физике в вузе. Автором предложена функциональная структура, которая учитывает определенную последовательность взаимодействия между преподавателем и студентом во время занятий: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач (репродуктивный этап) к постепенному нарастанию их собственной активности (продуктивный и частично-поисковый этапы) до полной саморегуляции в обучении и появлению отношений партнерства между ними (исследовательский этап). Причем на каждом этапе подробно описаны требования к содержанию преподавания и учения, а также к деятельности преподавателя и студентов. В зависимости от уровня взаимодействия участников образовательного процесса показана степень реализации комплексной технологии «задача – диалог – игра».

Ключевые слова: **комплексная диалоговая технология «задача – диалог – игра», диалоговое обучение, сложные физические понятия, диалоговые и полилоговые задачи.**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современной высшей школе нормой конструирования образовательного процесса является технологизация, то есть «систематизация процесса обучения: закрепление и нормирование в деятельности педагога целей, форм, организаций, процедур, результатов и др.» [1]. В.А. Сластенин заметил по этому поводу, что «на современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека, рассматривается как современный стиль научно-практического мышления» [2].

Следует отметить, что применение разного рода педагогических технологий не должно быть спонтанным процессом, а являться следствием осознанного выбора, взвешенного с педагогической и методической точки зрения, согласованного с выбранной системой образования и имеющейся материально-технической базой образовательного учреждения.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выделить условия эффективного использования комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» при формировании и развитии сложных физических понятий на практических и семинарских занятиях по физике в вузе. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1. Изучить работы других ученых, исследовавших сущность общения и диалога в процессе обучения. 2. Рассмотреть существующие способы формирования сложных физических понятий. 3. Предложить условия для наиболее эффективного использования комплексной диалоговой технологии при формировании и развитии сложных физических понятий.

На сегодняшний день существует много работ, посвященных учебному диалогу, формированию и развитию сложных физических понятий. Однако в данной статье рассматриваются условия для наиболее эффективного использования комплексной технологии «задача – диалог – игра» при формировании и развитии сложных физических понятий, и в этом заключается научная новизна исследования.

Теоретической базой работы послужили труды ученых, проводивших психолого-педагогические и философские исследования сущности общения и диалога в процессе обучения (В.С. Библер, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.); педагогические проблемы личностного взаимодействия (Г.М. Андреева, М.С. Бодалев, Л.А. Петровская и др.); содержание обучения педагогов профессионально-педагогическому общению (О.А. Абдулина, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, О.Г. Облецова и др.); теория и методика обучения физике (С.К. Десненко, П.В. Зуев, Е.И. Кудашова, Г.Б. Рупасова, А.П. Усольцев, Н.С. Часовских, и др.); теория и методика использования задач при обучении физике (Н.С. Пурышева, А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева и др.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что автор на каждом этапе подробно описывает требования к содержанию преподавания и учения, а также к деятельности преподавателя и студентов, что, безусловно, может выступать как готовой методической разработкой для начинающего учителя физики, так и дополнительным материалом для более опытных учителей.

В настоящее время, как известно, «технология учебного диалога является одной из ведущих в числе технологий личностно ориентированного образования, а гуманизация и коммуникативная направленность обучения в последние годы выводит межличностный диалог на первое место» [3]. Если систематически внедрять диалоговое обучение в учебный процесс, то появляется возможность не ограничиваться только знаниями в рамках учебного предмета, а развивать умение применять к полученным знаниям философско-методологический подход. Такая деятельность приведет студентов к формированию критического или творческого мышления, что позволит им достичь наивысшего уровня сформированности научных понятий.

Это бесспорно показывает, что организация совместной деятельности приводит к наивысшей продуктивности формирования понятий, что совпадает с заключениями В.А. Сластенина: «Анализ разновидностей моделей организации совместной деятельности показывает, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач. Это происходит за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий» [4, с. 160].

«Для формирования в курсе общей физики сложных физических понятий мы рекомендуем использовать комплексную диалоговую технологию, в которую входят частные монотехнологии: задачная, диалоговая и игровая. Их взаимодействие приводит к новому интегративному качеству, которое позволяет более полно формировать у студентов предметные, философско-методологические и профессиональные знания, умения, компетенции о сложных физических понятиях в процессе диалогового обучения» [5]. «Комплексная технология с позиции методической подготовки учителя в вузе более ценна, чем использование монотехнологий. Комплексная диалоговая технология «задача – диалог – игра», основу которой составляют различные формы сотрудничества, помогает студенту подниматься в процессе обучения поэтапно – от максимальной помощи со стороны преподавателя до полной саморегуляции студента в учебном процессе, который приводит к самоизменению студента как субъекта учения, т.е. к развитию личности» [6].

Представим поэтапно, каким образом применение диалогового обучения способствует повышению эффективности формирования сложных физических понятий на практических и семинарских занятиях по общей физике.

Повышение эффективности формирования сложных физических понятий достигается при умелом использовании комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» за счет того, что диалогическое взаимодействие между преподавателем и студентами делает процесс обучения более осмысленным.

Заметим, что «главным средством реализации комплексной диалоговой технологии являются оригинальные диалоговые и полилоговые задачи» [7], которые своей структурой и содержанием отражают саму суть диалоговой технологии. Такие задачи используются на всех формах учебных и внеучебных занятий. Это отражено в функциональной структуре методики предлагаемой нами технологии, которую мы рассмотрим подробно на примере семинарских и практических занятий; деятельность студента и преподавателя, а также условия эффективного использования комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» при формировании сложных физических понятий при подготовке учителей физики в вузе.

Формы учебных занятий: Практические и семинарские занятия

I. Этап репродуктивный

Содержание преподавания: формирование умений и навыков использования и применения полученных знаний, умений и навыков.

Содержание учения: самостоятельность на этом этапе имеет репродуктивный характер: преподаватель реализует процесс обучения по жесткой программе, согласно которой отрабатываются приемы выполнения простых упражнений и решения алгоритмических задач.

Формы сотрудничества и деятельность преподавателя

Форма сотрудничества. «Введение в познавательную деятельность».

Деятельность преподавателя. На данном этапе преподаватель в монологе излагает учебный материал, сопровождая теорию практическими заданиями (количественными и качественными задачами) на применение алгоритмов, т.е. студент должен выполнять логическую последовательность заранее известных и понятных ему действий.

Формы сотрудничества и деятельность студента

Форма сотрудничества. «Введение в познавательную деятельность».

Деятельность студентов. Вначале студенты повторяют все действия преподавателя при решении алгоритмических задач с описанием содержания и способа мыслительной деятельности. При решении последующих задач эти действия выполняются студентом самостоятельно, благодаря чему он закрепляет и обогащает полученные знания, умения и навыки, применяя такие методы познания, как анализ, синтез, сравнение, аналогия, абстрагирование и др. Однако следует отметить, что при таком подходе к построению учебного процесса нет условий для развития и реализации творческого потенциала обучающихся. Знания формируются на эмпирическом уровне.

На репродуктивном уровне преподаватель вынужден в основном применять задачную технологию и лишь частично задействовать игровую и диалоговую технологии.

II. Этап продуктивный

Содержание преподавания: построение практических и семинарских занятий на продуктивном уровне отличается от предыдущего тем, что на данном этапе появляются новые элементы: перед решением задач выдвигаются гипотезы,

которые проверяются потом в ходе решения; проводится обсуждение и оценка вариантов решения (для одной задачи может быть несколько альтернативных решений) и т.д. Такое занятие содержит три основных этапа – ориентировочный, исполнительский и контрольно-систематизирующий.

Содержание учения: на этом этапе должен быть достигнут основной результат учения, который заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся теоретическое продуктивное мышление.

Формы сотрудничества и деятельность преподавателя

Форма сотрудничества преподавателя. «Поддержанное действие» с использованием диалога.

Деятельность преподавателя. Основная задача преподавателя – привить студентам логичность мышления, научить применять научный, творческий подход. Обучающиеся должны научиться самостоятельно добывать необходимые знания, благодаря чему их усвоение будет более основательным. На данном этапе создаются условия для формирования творческой личности.

Формы сотрудничества и деятельность студента

Форма сотрудничества студента. «Разделенное действие» с использованием диалога.

Деятельность студента. Студент может самостоятельно добыть новые для себя знания в результате применения известных алгоритмов в не встречавшихся ранее условиях, в ходе решения количественных и качественных задач.

Студентам необходимо в должной мере владеть понятийным аппаратом, чтобы в ходе решения физических задач выделять те или иные понятия, давать их характеристику и прослеживать раскрытие этих понятий в ходе решения задачи. Выявлять взаимосвязь нескольких физических понятий, уметь их классифицировать по известным уровням сложности (фундаментальные, основополагающие, простые).

На продуктивном уровне преподаватель применяет в основном задачную и диалоговую технологии и лишь частично задействует игровые приемы. Студенты могут решать на занятиях диалоговые задачи.

III. Этап частично-поисковый, или эвристический

Содержание преподавания: постепенная подготовка студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Содержание учения: на данном этапе активность студентов нарастает. Совместно с преподавателем они участвуют в постановке проблем и их дальнейшем решении, в ходе творческой познавательной деятельности овладевают новыми приемами и методами научного познания. Также в процессе творческой научной деятельности приобретают навыки исследовательского диалога, учатся планировать свою деятельность в рамках решения проблемы.

Формы сотрудничества и деятельность преподавателя

Форма сотрудничества. «Свободный эвристический диалог».

Деятельность преподавателя. На данном этапе преподаватель должен максимально привлечь студентов к творческому подходу при решении поставленной проблемы. При этом в ходе совместной творческой познавательной деятельности студенту дается возможность реализовать какую-то часть или один из этапов исследования самостоятельно.

Формы сотрудничества и деятельность студента

Форма сотрудничества. «Свободный эвристический диалог».

Деятельность студента. Во время совместной творческой познавательной деятельности, в которой студенты являются активным участниками, под руководством преподавателя обучающиеся учатся использовать методы и приемы научного познания, предварительно планировать и проводить исследования, выдвигать самостоятельно гипотезы, строить логически последовательные доказательства. Все эти действия дают предпосылки для самостоятельной исследовательской деятельности, в ходе которой студенты кроме всех перечисленных выше этапов еще и подбирают необходимое оборудование, строят таблицы, находят теоретический материал и в итоге получают некоторые результаты, на основании которых могут сформулировать обоснованный вывод. При этом они контролируют свою познавательную деятельность и могут дать ей взвешенную оценку.

На частично-поисковом уровне преподаватель применяет в основном диалоговую и игровую технологии, задачная технология перестает превалировать над остальными. Студенты на занятиях могут составлять и решать диалоговые задачи.

IV. Этап поисковый (исследовательский)

Содержание преподавания: основное содержание обучения повторяет предыдущий этап (частично-поисковый), однако на данном этапе позиция преподавателя из руководящей меняется на позицию партнерства со студентом. Здесь должен пройти завершающий этап овладения студентами научными методами познания, преподаватель должен обеспечить условия для успешного формирования мотивов творческой познавательной деятельности, дать возможность для самостоятельной поисковой творческой деятельности студентов.

Содержание учения: на данном этапе студенты проявляют максимальную самостоятельность в добывании новых для себя знаний и в решении поставленной проблемы; учебный процесс проходит гораздо более насыщенно, студенты подходят к процессу получения знаний с повышенным интересом, а результаты отличаются прочностью, глубиной и действенностью.

Студенты демонстрируют умение применять приемы и методы научного познания на практике, проводить исследовательскую деятельность на высоком уровне.

Формы сотрудничества и деятельность преподавателя

Форма сотрудничества. «Позиция партнерства со студентами».

Деятельность преподавателя. В ходе семинарских занятий на данном этапе преподаватель вместе со студентами разрабатывает полилоговую задачу, причем на предварительном занятии лишь намечается ход решения, формируются подгруппы, обсуждается необходимая для подготовки литература. Поскольку полилоговые задачи носят исследовательский характер, то подгруппы могут быть из теоретиков, историков, философов, методистов, экспериментаторов и др. Все зависит от условия решаемой задачи, от того, какие основные аспекты нужно рассмотреть. На следующем занятии эта задача решается согласно намеченному плану, после чего ее можно оформлять и использовать как методический материал в будущем, для студентов такая возможность предоставляется во время педагогической практики.

Формы сотрудничества и деятельность студента

Форма сотрудничества. «Позиция партнерства с преподавателем».

Деятельность студента. Студенты самостоятельно выстраивают траекторию своей исследовательской деятельности, осуществляют все запланированные этапы и анализируют свою деятельность, для решения поставленной проблемы могут применять как общенаучные, так и частные методы научного познания, благодаря своевременному самоконтролю и самооценке своей исследовательской деятельности проводят необходимую корректировку. Такая познавательная самостоятельность относится к самому высокому уровню. В рамках комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» посредством разрабатываемых на занятиях полилоговых задач решаются следующие важные проблемы подготовки учителей физики: происходит интеллектуальное творческое развитие студентов; формируется профессиональная творческая личность и ее компетентность; определяется степень активности и творческих возможностей каждого студента; происходит практическое освоение диалогового обучения.

На поисковом уровне полностью реализуется комплексная диалоговая технология «задача – диалог – игра» при составлении и решении полилоговых задач по физике.

Таким образом, цель и задачи, поставленные в начале, были полностью достигнуты. Автором предложены оптимальные условия построения диалогового обучения с применением комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра». Причем на каждом уровне показана роль комплексной диалоговой технологии со степенью ее реализации.

Опыт показывает, что построение курса практических и семинарских занятий в большинстве своем остается на первых двух уровнях (репродуктивном и продуктивном), не достигая третьего и четвертого. Хотя преподаватель твердо уверен, что он применяет диалоговое обучение и даже комплексную диалоговую технологию на своих занятиях. При этом у него имеется сборник диалоговых и полилоговых задач по общей физике, но он не знает, как и когда их применять в учебном процессе, поэтому редко пытается решить со студентами на занятиях, но поскольку обучающиеся не готовы к решению задач в подобном формате, то и ничего дельного не получается. На самом деле, подобный результат вполне закономерен, поскольку выше в статье показано, что составление и решение диалоговых задач начинается лишь на частично-поисковом этапе, а составление и решение полилоговых задач – на исследовательском этапе, где комплексная диалоговая технология реализуется полностью. Поэтому данная статья может выступать руководством к действию для преподавателей и студентов, желающих применять диалоговое обучение и комплексную диалоговую технологию при обучении общей физике, поможет им избежать стихийности в применении этой технологии, а также своевременно начать решать и составлять диалоговые и полилоговые задачи.

Библиографический список

1. *Современные образовательные технологии в высшей школе.* Available at: https: //studme.org/36694/ pedagogika /sovremennye_obrazovatelnye
2. Спастенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
3. Никулина Г.С. *Личностно ориентированные технологии. Технология диалогового обучения.* Available at: https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2015/02/19/lichnostno-orientirovannye-tekhnologii
4. Спастенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1977: 159 – 160.
5. Алмадакова Г.В., Петров А.В. Технология формирования сложных физических понятий с использованием дидактических возможностей принципа межличностного общения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 169 – 175.

6. Алмадакова Г.В. *Методика реализации принципа межличностного общения при обучении будущих учителей общей физике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
7. Алмадакова Г.В. Использование диалоговых задач при обучении студентов общей физике. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 5 (42): 142 – 144.

References

1. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole.* Available at: https: //studme.org/36694/ pedagogika /sovremennye_obrazovatelnye https://studme.org/36694/pedagogika/sovremennye_obrazovatelnye
2. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Nikulina G.S. *Lichnostno orientirovannye tehnologii. Tehnologiya dialogovogo obucheniya.* Available at: https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2015/02/19/lichnostno-orientirovannye-tekhnologii
4. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1977: 159 – 160.
5. Almadakova G.V., Petrov A.V. Tehnologiya formirovaniya slozhnyh fizicheskih ponyatij s ispol'zovaniem didakticheskih vozmozhnostej principa mezhlichnostnogo obscheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 1 (68): 169 – 175.
6. Almadakova G.V. *Metodika realizacii principa mezhlichnostnogo obscheniya pri obuchenii buduschih uchitelej obschej fizike*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
7. Almadakova G.V. Ispol'zovanie dialogovyh zadach pri obuchenii studentov obschej fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 5 (42): 142 – 144.

Статья поступила в редакцию 27.01.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-140-142

Barahoeva Zh.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*

INCREASING THE LANGUAGE LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS. At present, high requirements are placed on the level of language literacy of university students. But not all first-year students meet the requirements put forward by higher education: language skills and speech skills are not sufficiently formed, which is a serious omission of general educational institutions. The article presents a fragment of an experimental study, which introduced a communicative-activity approach aimed at improving the language literacy of students. Experiential learning includes three stages: ascertaining, at which the literacy level of the students participating in the experiment was diagnosed, training, aimed at developing the relevant skills and abilities, and a control or analytical stage, which is the result of experimental learning.

Key words: **language literacy, language resources, society, language personality, reader literacy, information literacy, experiential learning.**

Ж.М. Барахоева, *канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В настоящее время к уровню языковой грамотности студентов вузов предъявляются высокие требования. Но не все студенты-первокурсники отвечают запросам, выдвигаемым высшей школой: недостаточно сформированы языковые навыки и речевые умения, что является серьезным упущением общеобразовательных учреждений. В статье представлен фрагмент опытно-экспериментального исследования, на котором был внедрен коммуникативно-деятельностный подход, направленный на повышение языковой грамотности обучающихся. Опытное обучение включает три этапа: констатирующий, на котором проводилась диагностика уровня грамотности студентов – участников эксперимента, обучающий, направленный на формирование соответствующих умений и навыков, и контрольный, или аналитический этап, представляющий собой итог экспериментального обучения.

Ключевые слова: **языковая грамотность, языковые ресурсы, социум, языковая личность, читательская грамотность, функциональная грамотность, экспериментальное обучение.**

Понятие «языковая грамотность» в методике трактуется по-разному. Если придерживаться точки зрения о том, что языковая грамотность является функциональной грамотностью, то есть ограничивается обеспечением коммуникативной функцией, это довольно узкое понимание термина [1]. Однако существует мнение других ученых, которые подвергают критике данный тезис. Исследователи утверждают, что язык – не просто средство общения, но еще и орудие развития и совершенствования личности, показатель культуры и образованности целых народов [2].

Функциональная грамотность определяется в качестве признака языковой личности, предполагающего владение «системой экстралингвистических знаний о правилах общения в интеграции с лингвистическими знаниями и речевыми умениями, а также способность и готовность к их комплексному использованию в практике разножанрового общения с целью эффективной реализации пользователем своих социальных и профессиональных функций» [3, с. 149].

Грамотность читательская, коммуникативная, информационная (без формирования которых нет никакой возможности правильно и плодотворно организовать учебный процесс) базируется на языковой грамотности. Исходя из этого, можно утверждать, что знания и навыки студентов в орфографии, пунктуации, фразеологии и в других разделах языка являются составляющими языковой грамотности.

Здесь стоит отметить особую роль школ в формировании языковой компетентности у обучающихся. При отсутствии орфографических, пунктуационных, орфоэпических норм невозможно говорить о формировании языковой грамотности. И если учащиеся еще в школе получают необходимый объем знаний языка, у преподавателей вуза значительно упрощается задача: не затормаживается учебный процесс, нет необходимости вносить изменения в учебные программы, соответственно, система работы со студентами не нуждается в корректировке. Безусловно, вуз должен научить студентов использованию языковых ресурсов в сфере их будущей профессии, а также в социуме, чем и определяется актуальность данного исследования.

Цель данной статьи: исследовать уровень сформированности языковой грамотности студентов-первокурсников до и после проведения опытно-экспериментального обучения. Задачи исследования заключаются в следующем: выявить уровень сформированности языковой компетентности студентов-первокурсников; посредством применения в качестве методологической основы коммуникативно-деятельностного подхода повысить языковую грамотность обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в реализации коммуникативно-деятельностного подхода на занятиях по русскому языку в процессе проведения опытно-экспериментального обучения, направленного на повышении языковой грамотности студентов.

В процессе развития языковой грамотности студентов вузов важная роль отводится дисциплинам гуманитарного цикла, в частности дисциплине «Русский язык». Основная цель преподавания данной дисциплины заключается в получении обучающимися определенного количества теоретических знаний. Кроме того, на занятиях по русскому языку студентов обучают самостоятельно искать, анализировать и оценивать полученную учебную информацию. Все это предполагает развитие творческого подхода к изучению языка, способствует воспитанию у обучающихся бережного отношения к языку, учит их ответственности за свою речевую деятельность. То есть цель дисциплины «Русский язык» – сформировать языковую личность, которая умеет свободно и легко использовать в своей профессиональной деятельности возможности устной и письменной речи [1; 2]. Однако использование на занятиях только традиционных методов преподавания делает процесс обучения однообразным и неинтересным. Следовательно, есть необходимость искать новые методы работы с обучающимися, в процессе применения которых качество образования можно вывести на новый уровень.

Есть предположение о том, что применение в качестве методологической основы коммуникативно-деятельностного подхода (при котором учебный процесс реализуется посредством активной коммуникации студентов и преподавателей) даст возможность более эффективно развивать языковую грамотность студентов. Данный подход ориентирован на актуализацию модели «работа – диалог»: общение, игры, активизирующие коммуникативные возможности обучающихся. Доминирующей в предложенной модели выступает форма дискуссии. Дискуссия,

нацеленная на поиск решения поставленной проблемы, развивает у студентов логическое мышление, учит вести диалог, систематизировать полученные знания, правильно отбирать языковые средства.

Для доказательства выдвинутой гипотезы среди студентов 1-го курса педагогического факультета было проведено опытно-экспериментальное исследование на занятиях по дисциплине «Русский язык». Эксперимент состоял из трех этапов. В экспериментальном обучении было задействовано 24 студента.

На первом, констатирующем этапе была проведена диагностика знаний обучающихся: участники эксперимента писали диктант, составляли небольшие тексты на свободную тему. Результаты первого этапа исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

№	Задание (Диктант)	Задание 2 (текст)
1.	+	0
2.	+	+
3.	0	+
4.	+	0
5.	+	+
6.	0	+
7.	+	0
8.	+	+
9.	0	0
10.	+	+
11.	+	+
12.	+	+
13.	+	0
14.	+	+
15.	+	0
16.	0	0
17.	+	0
18.	+	0
19.	+	0
20.	+	+
21.	+	+
22.	+	0
23.	+	+
24.	0	+

Проведенная диагностика выявила, что большая часть участников эксперимента владеют в основном орфографией. Между тем недостаточный уровень языковой грамотности студентов отрицательно влияет на формирование понятийного аппарата обучающихся, снижает их познавательный интерес к содержанию дисциплины.

Следующий этап – формирующий, или обучающий. Цель данного этапа заключается в практическом применении коммуникативно-деятельностного подхода как метода эффективного повышения языковой компетенции студентов.

На данном этапе обучающиеся выполняли следующие задания:

1) *составить простые предложения, расставить знаки препинания, выделить слова с непроверяемыми гласными в корне, объяснить правописание;*

2) *составить речевое высказывание;*

5) *разбить текст на части;*

6) *подобрать к приведенным словам синонимы;*

7) *подобрать к приведенным словам омонимы;*

8) *выделить слова с прямым значением;*

9) *выделить слова с переносным значением;*

10) *определить стилистическую окрашенность следующих слов: бардак, тривиальный, узник, очи, уста, болтать.*

В ходе дискуссий, организованных на занятиях, обучающиеся учились правильно, четко формулировать свое мнение, доказывать его, защищать. Кроме того, студентам была предоставлена возможность самим исправлять недочеты в ответах, оценивать свои работы и работы других участников эксперимента. Это в определенной степени давало обучающимся возможность раскрепоститься, не бояться допустить ошибки, быть уверенными в себе. Таким образом, руководителям эксперимента удалось создать на занятиях ситуацию успеха, что очень важно для получения положительного результата любого действия.

Следующий этап – контрольный – имел целью выявить наличие или отсутствие положительной динамики после внедрения названного выше метода. На данном этапе исследования участники эксперимента выполняли следующие задания:

1) *найти лексические ошибки во фрагментах из деловых бумаг, определить их характер;*

2) *найти в тексте случаи ошибочного употребления сокращенных написаний;*

3) *найти ошибки, допущенные автором заявления;*

4) *отредактировать текст документа;*

5) *объяснить расстановку знаков препинания;*

6) *найти в тексте многозначные слова, определить их значение;*

7) *ответить на вопрос таким образом, чтобы ответ являлся фрагментом официального документа:*

– *из какого материла сшито пальто?*
– *законно ли заниматься коммерцией в метро?*
– *возможно ли получить копию документов без предъявления паспорта?*

Таблица 2

Результаты контрольного этапа эксперимента

№	задание1	задание 2	задание 3	задание 4	задание 5	задание 6	задание 7	задание 8	задание 9	задание 10
1.	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
2.	0	+	0	0	+	+	+	+	+	+
3.	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+
4.	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0
5.	+	0	+	+	+	+	+	+	0	0
6.	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7.	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+
8.	+	+	+	+	0	+	+	+	0	+
9.	+	+	+	0	0	+	+	+	+	+
10.	+	+	0	+	0	+	+	+	+	+
11.	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+
12.	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+
13.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14.	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
15.	+	+	0	+	+	+	0	+	+	+
16.	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+
17.	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+
18.	+	+	+	+	+	+	+	0	+	0
19.	+	+	0	+	+	+	+	+	+	0
20.	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+
21.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
22.	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+
23	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+
24.	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+

– *так ли важен в общих образовательных учреждениях дресс-код для учащихся*?

8) *подобрать к приведенным словам синонимы;*

9) *подобрать к приведенным словам антонимы;*

10) *составить речевое высказывание.*

Итак, результаты первого этапа эксперимента показали, что основная часть студентов, как было отмечено выше, владеет лишь орфографией. Составление же речевого высказывания вызывает у них некоторые трудности.

Последний этап эксперимента дал возможность выявить повышение уровня языковой грамотности студентов за период проведения опытного обучения.

Таким образом, в процессе сравнительного анализа результатов первого и последнего этапов исследования, представленных в табл. 1 и 2, можно сделать вывод о том, что при регулярном выполнении упражнений и заданий, приведенных на втором (формирующем) этапе опытно-экспериментального обучения, и организации учебных занятий, построенных на основе коммуникативно-деятельностного подхода, наблюдается положительная динамика в развитии и формировании языковой грамотности студентов. А это значит, что гипотеза, выдвинутая в начале исследования, доказана опытным путем.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы на практических занятиях по русскому языку, а также студентами 4-го, 5-го курсов в процессе педагогической практики.

Библиографический список

1. Ермакова Е.А. К понятию «функционально грамотная языковая личность младшего школьника». *Начальная школа плюс: ДО и ПОСЛЕ*. 2012; № 7: 70 – 74.
2. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (К обоснованию «педагогики сотрудничества»). *Вестник высшей школы*. 1989; № 11: 44.
3. Мурзалинова А.Ж., Макенова Т.Е. Экстралингвистический аспект формирования функциональной грамотности и воспитания языковой личности. *Альманах современной науки и образования*. 2007; № 3: 147 – 149.
4. Барахоева Ж.М. Повышение культуры речи студентов вузов. *Вестник*. 2021; № 2: 134 – 138.
5. Барахоева Ж.М., Барахоева А.Р. Методика формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. *Вестник*. Магас, 2015; № 2: 21 – 25.

References

1. Ermakova E.A. K ponyatiyu «funkcional'no gramotnaya yazykovaya lichnost' mladshego shkol'nika». *Nachal'naya shkola plyus: DO i POSLE*. 2012; № 7: 70 – 74.
2. Leont'ev D.A. Sovmestnaya deyatel'nost', obschenie, vzaimodejstvie (K obosnovaniyu «pedagogiki sotrudnichestva»). *Vestnik vysshej shkoly*. 1989; № 11: 44.
3. Murzalinova A.Zh., Makenova T.E. `Ekstralingvisticheskij aspekt formirovaniya funkcional'noj gramotnosti i vospitaniya yazykovoj lichnosti. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2007; № 3: 147 – 149.
4. Barahoeva Zh.M. Povyshenie kul'tury rechi studentov vuzov. *Vestnik*. 2021; № 2: 134 – 138.
5. Barahoeva Zh.M., Barahoeva A.R. Metodika formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Vestnik*. Magas, 2015; № 2: 21 – 25.

Статья поступила в редакцию 27.01.22

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-142-144

***Blok O.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE PERCEPTION OF MUSIC STUDENTS IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS. The article substantiates relevance of the development of creative perception in classes of instrumental musicians. The analytical spectrum includes scientific works of the following authors: B.G. Ananiev, P.K. Anokhin, L.A. Barenboim, M.M. Berlyanchik, N.A. Bernstein, A.A. Bodalev, L.L. Bochkarev, A.B. Goldenweiser, A.V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko, M.D. Kornoukhov, A.N. Leontiev, Ya.I. Milstein, G.G. Neuhaus, L.V. Nikolaev, V.I. Petrushin, N.E. Perelman, S.L. Rubinstein, S.I. Savshinsky, L.E. Slutskaya, A.V. Toropova, S.E. Feinberg, G.M. Tsypin, O.F. Shulpyakov. A classification of opposite qualities and properties of the phenomenon under study is made. It is shown that the complexity of the development of creative perception in the conditions of the musical and pedagogical process lies in its polyphonic determinant, a wide classification spectrum, the selection of appropriate diagnostic tools, and the development of a criterial apparatus. It reveals the need to take into account a number of pedagogical conditions that allow for the effective development of creative perception in the classes of student instrumentalists: the formation of basic (general) musical abilities: hearing, sense of rhythm, memory; expanding the practice of listening to musical material, attending concerts, competitions, festivals, master classes (external perception); activation of creative imagination, attention, interest; the formation of a modal feeling; improvement of intonational thinking; formation of specific ideas about the ideal model of performing actions-movements; implementation of auditory-motor control of performed musical works (internal perception); selection and development of specialized creative tasks, involving the creation of projects for programmatic compositions, performing analysis.

Key words: **creative perception, students, musicians, class of instrumentalists, teacher-musician, development, piece of music, performer.**

***О.А. Блок,** д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

В статье обосновывается актуальность развития творческого восприятия в классах музыкантов-инструменталистов. В аналитический спектр включаются научные работы таких авторов, как Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.А. Баренбойм, М.М. Берлянчик, Н.А. Бернштейн, А.А. Бодалев, Л.Л. Бочкарев, А.Б. Гольденвейзер, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, М.Д. Корноухов, А.Н. Леонтьев, Я.И. Мильштейн, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, В.И. Петрушин, Н.Е. Перельман, С.Л. Рубинштейн, С.И. Савшинский, Л.Е. Слуцкая, А.В. Торопова, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков. Производится классификация противоположных качеств и свойств исследуемого феномена. Показывается, что сложность развития творческого восприятия в условиях музыкально-педагогического процесса заключается в его полифоничной детерминанте, широком классификационном спектре, подборе соответствующего диагностического инструментария, выработке критериального аппарата. Выявляется необходимость учета ряда педагогических условий, позволяющих осуществлять эффективное развитие творческого восприятия в классах обучающихся инструменталистов: формирование основных (общих) музыкальных способностей: слух, чувство ритма, память; расширение практики прослушивания музыкального материала, посещение концертов, конкурсов, фестивалей, мастер-классов (внешнее восприятие); активизация творческого воображения, внимания, интереса; становление ладового чувства; совершенствование интонационного мышления; формирование конкретных представлений об идеальной модели исполнительских действий-движений; осуществление слуходвигательного контроля исполняемых музыкальных произведений (внутреннее восприятие); подбор и освоение специализированных творческих заданий, предусматривающих создание проектов программности сочинений, проведение исполнительского анализа.

Ключевые слова: **творческое восприятие, обучающиеся, музыканты**, **класс инструменталистов**, **педагог-музыкант**, **развитие, музыкальное произведение, исполнитель**.

В настоящее время обнажается проблема, связанная с развитием творческого восприятия обучающихся музыкантов-инструменталистов. Часто становление феномена не представляет целенаправленную художественно-педагогическую деятельность. Как правило, музыкально-образовательный процесс в классах инструменталистов лишен научно-технологической поддержки, обеспечивающей развитие творческого восприятия исполнителей. Почему подобное происходит? Развитие творческого восприятия обучающихся не занимает центральное место в списке насущных задач педагога. Многие считают, что оно будет осуществляться автоматически, по мере работы над музыкальным репертуаром. Отсюда «произрастают» трафаретные подходы к исполнительству,

стереотипное музыкальное мышление, поверхностное звукоизвлечение, «безжизненное» звуковедение и т.п. «Современное сообщество педагогов классов инструменталистов продолжает волновать некорректное, порой поверхностное воспроизведение нотного текста. Фальшивая, бесчувственная игра, которую мы слышим на зачетах, экзаменах, концертах и даже на конкурсах, «убивает» «душу» сочинения, самого исполнителя, уничтожает смысл музыкального творчества» [1, с. 193]. А ведь творческое восприятие музыкального материала для исполнителя – «начало всех начал». Знакомство с музыкальным произведением, работа над ним, слуходвигательный контроль, осмысление пройденных этапов, итогов исполнительской деятельности происходит именно через восприятие. Сделать его продуктивным, по-настоящему творческим – важная задача педагога-музыканта, самого обучающегося.

Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательных моделей, принципов, педагогических условий и технологий, обеспечивающих планомерное, динамичное и эффективное развитие творческого восприятия обучающихся в классах инструменталистов.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классах музыкантов-инструменталистов.

Предмет исследования: развитие творческого восприятия обучающихся музыкантов-инструменталистов.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование развития творческого восприятия обучающихся музыкантов-инструменталистов, апробация и внедрение соответствующих образовательных технологий.

Задачи исследования:

1. Произвести анализ понятия «творческое восприятие обучающегося инструменталиста».
2. Обозначить трудности и сложности развития изучаемого феномена.
3. Определить педагогические условия, позволяющие успешно осуществлять развитие творческого восприятия обучающихся инструменталистов.

О значимости и необходимости развития творческого восприятия, музыкального восприятия высказывались многие ученые-психологи, исполнители-профессора, исследователи-музыканты, в том числе Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.А. Баренбойм, М.М. Берлянчик, Н.А. Бернштейн, А.А. Бодалев, Л.Л. Бочкарев, А.Б. Гольденвейзер, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, М.Д. Корноухов, А.Н. Леонтьев, Я.И. Мильштейн, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, В.И. Петрушин, Н.Е. Перельман, С.Л. Рубинштейн, С.И. Савшинский, Л.Е. Слуцкая, А.В. Торопова, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков и др.

Перечисленные исследователи посвятили свои труды, как правило, одному или нескольким важным аспектам восприятия, в частности музыкального восприятия. Анализ многочисленных психолого-педагогических концепций позволил разработать классификацию противоположных свойств и качеств феномена:

- активное – пассивное;
- осмысленное – формальное;
- глубокое – поверхностное;
- планомерное – стихийное;
- полное – выборочное;
- диффузное – детализированное;
- мысленное – аффективное (чувственное);
- многообразное – однообразное;
- целостное – фрагментарное;
- репродуктивное – продуктивное (творческое);
- сознательное – бессознательное и др.

Действительно, феномен восприятия, музыкального восприятия многогранен. Но он еще и в значительной степени детерминантен. Восприятие инструменталиста связано с основными музыкальными способностями: музыкальный слух, чувство метроритма, темпоритма, музыкальная память. Восприятие обусловливает воображение, слуходвигательные представления и напрямую зависит от них. Не последнюю роль играют музыкальные впечатления, опыт (слушательский, исполнительский), которые во многом определяют качество восприятия, его продуктивный или репродуктивный характер. Эмпатия, музыкальная отзывчивость – тоже своеобразные продукты музыкального восприятия, процессы, непосредственно влияющие на формирование и целостное развитие феномена. Неслучайно В.И. Петрушин подчеркивал: «Восприятие представляет собой процесс категоризации – отнесение данного предмета к тому или иному классу однотипных предметов. Однако в художественном восприятии к этому процессу подключаются механизмы эмоционального заражения и сопереживания.

Развитие музыкального восприятия связано с обогащением художественного и жизненного опыта слушателя, а также с постановкой перед ним в ходе целенаправленного воспитания проблемных заданий и вопросов, активизирующих мыслительные и эмоциональные процессы» [2, с. 186, 187].

Музыкальный слух (мелодический, гармонический, тембральный, фактурный и др. виды) не только связан с «прочтением» информации звуков-образов. Он представляет своеобразный проводник, с помощью которого открывается картина художественного мира для воспринимаемого. Музыкальный слух, сопрягаясь с творческим воображением, опытом восприятий, «призывая на помощь» впечатления, конкретные представления, становится «путеводной звездой», освещающей дорогу к осмыслению драматургии сочинения, чувственному откровению. Концепции «опережающего отражения» П.К. Анохина [3], «продуктивного восприятия» П.И. Зинченко [4], механизм «эмоционального предвосхищения» А.В. Запорожца [5] «проливают свет» на происходящие процессы, позволяя оптимизировать музыкально-образовательную деятельность в классе инструменталистов через осмысление понятия «творческое восприятие», поиск соответствующих развивающих технологий.

Чувство ритма и музыкальная память – тоже активные «участники» процесса творческого восприятия. Во-первых, без чувства ритма нет целостной картины воспринимаемого объекта, во-вторых, музыкальный ритм как закодированная пульсация жизни художественных образов демонстрирует нам движение в развитии, его характер и особенности. Тем самым создаются важные, неотъемлемые «штрихи к портрету» воспринимаемого музыкального произведения. «Восприятие и переживание музыкального ритма имеет много общего с физиологической реакцией навязывания ритма. Но здесь еще много проблем, которые ждут своих исследователей» [2, с. 187].

Память – тоже значимая фиксирующая субстанция, которая, с одной стороны, хранит опыт слушания музыки, впечатления, представления, с другой – позволяет ежеминутно, ежесекундно продвигаться исполнителю по «тропе» чувственного и мысленного восприятия, позволяя углубляться в художественно-образное содержание уже с определенным багажом знания. Таким образом, память – хранитель ценностей, знаний и вместе с тем своеобразный движитель и организатор освоения музыкально-образного пространства осваиваемого сочинения.

В процессе исполнения, когда слуходвигательный контроль на базе восприятия должен быть активизирован, нарушения в работе памяти могут стать причиной потери ориентации в музыкальном потоке, сбоев на уровне звуковысотном (фальшивые звуки), артикуляционном, аппликатурном, штриховом (когда теряется четкость произнесения звуков, управляемость и выразительность действий-движений), вплоть до полной остановки.

Память может обладать стимулирующим свойством на базе опыта восприятия обучающимися инструменталистами концертных программ мастеров-исполнителей, лауреатов конкурсов, собственных успешных публичных выступлений. «Якорение», мысленно-чувственное перемещение исполнителя в пространство выступлений высокого качества в портале воспоминания, как правило, стимулирует к работе над собой так, как это могло бы происходить, например, в период педагогического показа на уроке, во время «погружения» в атмосферу успешной собственной игры.

Для обучающихся значимыми являются следующие психолого-педагогические моменты:

– наличие примера (ориентира) исполнения;
– вера в собственные возможности;
– ясное видение идеальной исполнительской модели;
– умение самостоятельно продуктивно работать;
– слуходвигательный контроль, обеспечивающий выразительную игру;
– возможность апробировать свое исполнение перед ответственным публичным выступлением;
– условия расширения исполнительской практики, опыта прослушивания разнообразных музыкальных программ.

Расширение слушательской и исполнительской практики – не только важное педагогическое условие развития творческого восприятия обучающихся инструменталистов. Подобная деятельность позволяет закрепить успех и рельефнее увидеть недостатки. Она дает возможность найти перспективы совершенствования исполнительской культуры музыкантов в целом.

Обучающийся инструменталист всегда находится в двух ипостасях: в роли слушателя чьих-то программ, какого-то музыкального материала и в качестве воспринимающего свое исполнение, собственную игру. В первом и во втором случаях для музыканта важен момент, представляющий творческую составляющую, которая позволяет, приобретая новое знание, многопланово реализовывать процесс восприятия. Справедливо по этому поводу высказывался Ю.В. Капустин: «Слушателю в музыке в первую очередь интересно почувствовать личность творца – как автора, так и исполнителя, – и чем богаче она, тем более содержательным будет слушательское восприятие» [6, с. 15]. Л.А. Баренбойм указывал, что, «по мнению большинства методистов, слушательское восприятие собственной игры является одним из показателей готовности музыканта-исполнителя к публичному выступлению» [7, с. 344]. Л.Л. Бочкарев отмечал: «Выдающиеся исполнители рекомендовали своим ученикам игру с наушниками для того, чтобы развивать слушательское восприятие собственной игры.

Неоценимую помощь в развитии этого умения оказывают современные технические средства (звукозапись, видеомагнитофон). Многие исполнители, впервые слышавшие и видящие себя «со стороны», поражаются несовершенством своей интерпретации» [8, с. 242].

Несколько слов следует сказать о детерминантных связях восприятия, воображения и внимания. Их взаимообусловленность не вызывает сомнений. Творческое восприятие всегда «дружит» с творческим воображением. Последнее

как бы освещает дорогу восприятию, «забегая» вперед и, вместе с тем, служит багажом, позволяющим успешно двигаться к искомому результату. Наряду с этим на качество, продуктивность, творческий характер восприятия всегда влияет внимание, которое может иметь различный качественный уровень (устойчивое, неустойчивое; рассеянное, векторное и др.), временные рамки, быть произвольным, непроизвольным и т.д.

Обрести произвольное внимание, которое может работать в продуктивном режиме на протяжении необходимого отрезка времени, значит – сделать процесс восприятия во многом целенаправленным, глубоким, позволяющим добыть новое знание, получить необходимый опыт общения с ее величеством Музыкой [9]. Непроизвольное восприятие тоже не следует убирать с «горизонта событий». Оно отражает отклик, например, на неожиданно звучащий материал и может быть серьезным подспорьем в развитии эмоциональной отзывчивости, проявляться в русле интуитивных всплесков при формировании быстрых решений обучающимися инструменталистами.

Важным оптимизирующим звеном в рассматриваемых детерминантных связях является интерес. Его присутствие не только будет усиливать взаимодействие между восприятием, воображением и вниманием, но и обусловливать повышение качества происходящих процессов. Интерес как носитель мотивационно-организующей, когнитивной, гносеологической, аксиологической, коммуникативной, воспитательной и креативной функций представляет «катализатор», влияющий на характер и быстроту реакций восприятия, способствует развитию его творческого типа.

Педагогам-инструменталистам следует применять в классе упражнения, творческие задания, влияющие на развитие ладового чувства обучающихся. Оно позволяет не только тонко чувствовать краску основной тональности, но и принимать во внимание всевозможные отклонения, модуляции, способствует успешному формированию интонационной культуры подопечных, глубокому проникновению в суть драматургии, построению целостности формы и содержания. Подобные задания могут стать частью и самостоятельной работы обучающихся инструменталистов.

Ладовое чувство детализирует отношения между звуками, тональностями, делает их «выпуклыми», хорошо воспринимаемыми. Оно снимает завесу непонимания художественно-образного содержания осваиваемых музыкальных произведений в классах инструменталистов. Ладовое чувство действенным образом влияет на формирование представлений, олицетворяющих замысел, исполнительскую концепцию сочинения. Следует заметить, что именно эти представления кладутся в основу построения идеальной модели исполнительских действий-движений. Через них идет осмысление нотного текста, подтекста, поиск выразительных средств, создание художественно-образной среды, воплощение замысла, движение вперед к совершенству [10].

Исполнительские действия-переживания, действия-смыслы, взаимодействуя между собой, «сигнализируют» о наличии двух важных начал: чувственного и мыслительного. Их целостность и гармоничность рождает действия-стимулы, обусловливающие не только качество исполнения, но и его восприятия. Они обеспечивают стабильность слуходвигательного контроля, глубину и направленность творческого восприятия.

Творческие задания могут включать в себя проекцию программности музыкальных произведений, когда педагог просит ученика, например, дать название незнакомому произведению, определить его части, раскрыть их облик, написать краткий сценарий происходящих событий, представить драматургию всего действа и т.д.

Творческие задания, связанные с исполнительским анализом музыкального произведения, тоже способны «сделать» восприятие глубоким и системным, целостным и детализированным, аффективным и рефлексивным, мотивационно-направленным и воспитательно-развивающим. Предлагаемый исполнительский анализ может представлять структуру следующих заданий: определить строение мелодического рисунка; раскрыть особенности фразировки; произвести гармонический анализ; учесть наличие отклонений и модуляций; выявить специфику строения музыкальной формы и т.д. С другой стороны, задание неструктурированное, целостное тоже дает возможность успешно активизировать восприятие, когда просьба произвести исполнительский анализ конкретного музыкального сочинения стимулирует обучающегося к целенаправленному, системно-последовательному восприятию. Подобные музыкальные задания успешно применялись в художественно-педагогической практике музыкальных школ г. Москвы и Московской области, Московском государственном институте культуры, Петрозаводской государственной консерватории им. А.К. Глазунова.

На основе изложенного выше следует сделать определенные выводы:

1. Развитие творческого восприятия обучающихся в классах инструменталистов остается быть актуальной проблемой и ждет своего дальнейшего изучения.

2. Сложность развития феномена в условиях музыкально-педагогического процесса заключается в его полифоничной детерминанте, широком классификационном спектре, подборе соответствующего диагностического инструментария, выработке критериального аппарата.

3. В процессе развития творческого восприятия обучающихся инструменталистов необходимо учитывать следующие педагогические условия:

- формирование основных (общих) музыкальных способностей: слух, чувство ритма, память;
- расширение практики прослушивания музыкального материала, посещение концертов, конкурсов, фестивалей, мастер-классов (внешнее восприятие);
- активизация творческого воображения, внимания, интереса;
- становление ладового чувства;
- совершенствование интонационного мышления;
- формирование конкретных представлений об идеальной модели исполнительских действий-движений;
- осуществление слуходвигательного контроля исполняемых музыкальных произведений (внутреннее восприятие);
- подбор и освоение специализированных творческих заданий, предусматривающих создание проектов программности сочинений, проведение исполнительского анализа.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике могут составить изыскания, направленные на изучение феномена в современных музыкально-образовательных условиях с учетом тенденций, связанных с развитием дистанционного обучения, информационных технологий.

Библиографический список

1. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.
2. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*. Москва: Академический Проект, 2008.
3. Анохин П.К. *Философские аспекты теории функциональной системы*. Москва: Наука, 1978.
4. Мещеряков Б.Г. Мнемические эффекты П.И. Зинченко. *Культурно-историческая психология.* 2009; Т. 5, № 2: 5 – 13.
5. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды:* в 2 т. Москва: Педагогика, 1985; Т. 1: 162 – 211.
6. Капустин Ю.В. *Музыкант и публика*. Ленинград: Музыка, 1976.
7. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Москва: Музыка, 1974.
8. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
9. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Материалы международной научно-практической конференции*. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23 – 31.
10. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.

References

1. Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob`ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.
2. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2008.
3. Anohin P.K. *Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy*. Moskva: Nauka, 1978.
4. Mescheryakov B.G. Mnemicheskie `effekty P.I. Zinchenko. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2009; T. 5, № 2: 5 – 13.
5. Zaporozhec A.V. *Izbrannye psihologicheskie trudy:* v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. 1: 162 – 211.
6. Kapustin Yu.V. *Muzykant i publika*. Leningrad: Muzyka, 1976.
7. Barenbojm L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Moskva: Muzyka, 1974.
8. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
9. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Habarovsk: HGIIK, 2013: 23 – 31.
10. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.01.22

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-145-148

Borisenko Yu.A., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University; teacher, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

THE ESSENTIAL FOUNDATIONS IN FORMING NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF A TRANSPORT COLLEGE. The paper is developed within the framework of the ongoing pedagogical research. The relevance of the topic is due to a complex of factors: internal (the enormity of the tasks of democratic construction; strengthening friendship between the peoples inhabiting the Russian Federation; deceleration and apolitical part of the youth; the formation of tolerance among young people to other ethnic groups and religions); external (threats and challenges of the XXI century; the need to protect the Motherland from possible aggressive actions and military conflicts). Research objectives are to study traditional and modern approaches to the problem of forming a national identity; to conduct a theoretical analysis of domestic scientific publications on the topic of research and to identify characteristic features, trends, existing problems in this area; to develop the essential foundations of formation of national identity of students of the secondary vocational education system. The task of the article is to bring to the general scientific community the essential foundations of formation of national identity of students in the multicultural educational space of a transport college developed by the author. The scientific novelty and practical significance of the research lie in the development and proposal for creative educational activity of the essential foundations of the organization and conduct of purposeful activities to form the required level of national consciousness of students in the process of studying at college.

Key words: **research, national identity, multicultural educational space, essential foundations, transport college, young students, formation.**

Ю.А. Борисенко, *аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», преп. Транспортного колледжа, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА

Настоящая статья разработана в рамках проводимого педагогического исследования. Актуальность темы обусловлена комплексом факторов: внутренних (грандиозность задач демократического строительства; укрепление дружбы между народами, населяющими Российскую Федерацию; децелерация и аполитичность части молодежи; формирование у молодежи толерантности к другим этносам и религиям); внешних (угрозы и вызовы XXI века; потребность к защите Отечества от возможных агрессивных действий и военных конфликтов). Задачи исследования: изучить традиционные и современные подходы к проблеме формирования национального самосознания; провести теоретический анализ отечественных научных публикаций по теме исследования и выявить характерные особенности, тенденции, имеющиеся проблемы в данной сфере; разработать сущностные основы формирования национального самосознания учащихся системы среднего профессионального обучения. Цель статьи: довести до широкой научной общественности разработанные автором сущностные основы формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа. Научная новизна и практическая значимость исследования заключается в разработке и предложении для творческой учебно-воспитательной деятельности сущностных основ организации и проведения целенаправленной деятельности по формированию требуемого уровня национального самосознания учащихся в процессе обучения в колледже.

Ключевые слова: **исследование, национальное самосознание, поликультурное образовательное пространство, сущностные основы, транспортный колледж, учащаяся молодежь, формирование.**

Актуальность рассматриваемой темы напрямую связана с внутренней обстановкой в нашей стране. Реализация всего комплекса задач строительства в Российской Федерации демократического государства невозможно без активного участия в этом всех российских граждан, всего многонационального российского народа, в том числе учащихся средних профессиональных заведений. Особая роль в проводимых преобразованиях отведена современной учащейся молодежи, продолжателей дела поколения реформаторов, основателей свободной России. Ныне значительная часть студентов и курсантов активно готовятся к будущей профессиональной деятельности, участвуют в общественной работе, патриотической и волонтерской деятельности.

Вместе с тем для современной молодежной среды характерно наличие ряда проблем. На первый план среди них выходит проблема децелерации и аполитичности части молодежи. Так, часть юношества уклоняется от участия в общественно-политической жизни страны, не ходит на выборы, сторонится волонтерской работы, изыскивает пути избегания призыва на воинскую службу. Такие юноши и девушки не желают учиться, ведут аморальный образ жизни, стремятся к праздности, потребительству, тунеядству. В последние годы наблюдается рост националистических настроений среди молодежи, проявление неуважения к старшим поколениям, а также к представителям других народов и народностей, вероисповедания. Тревогу вызывают факты преклонения молодых людей перед западным образом жизни, западными ценностями, игнорирования всего российского, высказывания желания переехать на постоянное место жительства в США или Европу.

Формирование высокого уровня национального самосознания российской молодежи связано с потребностью сохранения целостности российского государства, его единого духовного и культурного пространства.

На актуальность данной темы также указывают угрозы и вызовы XXI века. Современная геостратегическая и международная обстановка свидетельствует о наличии множества противоречий и напряженных отношениях между Российской Федерацией и странами блока НАТО. Сложившиеся военно-политические реалии свидетельствует о потребности принятия руководством государства должных эффективных и своевременных мер по защите Отечества от возможных агрессивных действий недружественных нам стран, возможного развязывания ими военного конфликта или войны.

Поэтому воспитанию учащейся молодежи уделяется серьезное внимание. Ключевое направление – это укрепление в сознании молодых людей национальной идеи, национального самосознания, осознание каждым юношей и девушкой себя неотъемлемой частью российского народа.

От сознательности, патриотичности, активности и целеустремленности будущих молодых специалистов, их делового вклада в укреплении экономической и оборонной мощи страны зависит результативность выведения молодой демократической России на лидирующие позиции в мире, а также качество и уровень жизни россиян.

Настоящее исследование проводится в интересах разработки сущностных основ формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа. Наличие данных основ позволит на научной основе организовать воспитательную работу с курсантами по повышению их уровня национального самосознания. Достижение данной цели станет возможным только при решении следующих задач:

– формирование определения термина «национальное самосознание учащихся колледжа»;

– проведение теоретического анализа научных работ по теме исследования;

– изучение опыта проведения исследований в сфере формирования национального самосознания учащихся;

– уточнение компонентного состава сущностных основ формирования национального самосознания учащихся.

Отечественные профессиональные учебные заведения готовят каждого учащегося как компетентного специалиста, способного с первых дней профессиональной деятельности качественно выполнять служебные обязанности, занимать активную гражданскую позицию, включающую патриотизм, гражданственность, высокий уровень национального самосознания, готовность к защите Отечества. Наличие у каждого учащегося высокого уровня национального самосознания выступает в качестве базиса гражданственности, патриотичности, ответственности, деловитости и активности личности в профессиональной деятельности и жизни в социуме.

Изучение научной литературы и практики учебно-воспитательной деятельности показывает, что такая работа в транспортном колледже должна быть организована, спланирована и проведена на базе разработанных сущностных основ формирования национального самосознания учащихся.

Сущностные основы формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа

Согласно взглядам И.И. Макашиной [1], С.Н. Томилиной [2] и других ученых, сущностные основы представляют собой определенный научный базис проводимого исследования, опора на который позволяет исследователю придерживаться верным, надежным научным ориентирам и достигнуть качественного результата в своей работе. В отечественной науке встречаются более 100 определений, раскрывающих сущность феномена «национальное самосознание».

К примеру, В.В. Ивановский (1908) трактует данный феномен как «сознательный патриотизм», приобщение личности «к своей нации»; Н.А. Левитская (2008) видит данное явление как «ценностное образование» личности, составляющее сердцевину самосознания; В.Е. Кассихина (2011) позиционирует национальное самосознание как уникальную духовную и культурную ценность, включающую осознание своей принадлежности к определенной этнокультурной общности.

Как видим, все авторы относятся к исследуемому феномену как к ценностному образованию, выражающему представление субъекта о своей национальной принадлежности, своей этничности, а также реальную готовность следовать национальным традициям, достойно служить своему народу.

В проводимом исследовании под термином «национальное самосознание» учащегося транспортного колледжа понимается сложное динамическое образование, содержащее «представление личности о своей национальной принадлежности; устоявшийся взгляд на историческое прошлое Отечества и российского народа, своей нации, современность и будущее России, степень овладения родным языком, культурой, традициями и обычаями народа, уяснение и бережное отношение к национальным интересам, ценностям и ценностным ориентациям, воспитание толерантного отношения к другим этносам и конфессиям» [3].

Стержневыми структурными компонентами сущностных основ являются:

1. Цель. В педагогической науки термин «цель» видится как определенный результат деятельности личности и конкретные пути его достижения [4]. Н.М. Борытко утверждает, что цель служит исходным элементом будущей деятельности [5]. По мнению А.Н. Томилина [6], М.Ю. Вовк [7], наличие цели активизирует и мотивирует деятельность исследователя, предопределяет направленность действий, способствует поиску эффективных путей и средств её достижения, организации конструктивного управления процессом учебно-воспитательной деятельности.

Исходя из вышесказанного, полагаем, что целью проводимого исследования является формирование высокого уровня национального самосознания учащихся в процессе обучения в транспортном колледже.

2. *Задачи* (выступают в качестве составных элементов, логических шагов достижения поставленной цели). Ориентируясь на установленную цель исследования, определяем следующие задачи для её результативного достижения:

– ознакомление учащихся колледжа с феноменом «национальное самосознание», его сущностью, назначением, структурой, функциями;

– оказание помощи учащимся в уяснении и ясном понимании своей сущности, своей принадлежности к российской общности и ее положения в системе общественных отношений;

– погружение учащихся в мир отечественных ценностей и традиций и их освоение;

– формирование у учащихся гордости за национальную культуру, родной язык и историю своего Отечества, его победы и достижения;

– привитие учащимся национального мировоззрения, чувства интернационализма, дружбы между народами, уважения к истории, традициям, языку, культуре и религии иных этносов;

– формирование у каждого курсанта активной гражданско-патриотической позиции, проявляемой в учебе, повседневной жизнедеятельности, поведении, будущей профессии;

– воспитание потребности активно участвовать в общественно-политической жизни коллектива группы, учебного заведения, социума, народа и государства;

– выработка у каждого курсанта желания и готовности к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, защите ее интересов и рубежей.

3. *Принципы* (понимаются как исходные руководящие научные положения, конкретизирующие требования к организации и проведению данного исследования). Выбранные принципы для проводимого исследования сведены в табл. 1.

Таблица 1

Принципы формирования национального самосознания учащихся колледжа

№ п/п	Принцип	Краткое содержание требований принципа
1.	Научность	– призывает учитывать лучшие достижения отечественной и зарубежной науки
2.	Системность	– указывает, что каждый объект обладает признаками системы
3.	Целостность	– требует обеспечить единство и взаимосвязь всех элементов проводимого педагогического процесса
4.	Патриотическая направленность	– призывает к ориентации на федеральную нормативно-правовую базу, относящуюся к патриотической деятельности, отечественные патриотические ценности
5.	Культуросообразность	– взывает к взвешенному использованию возможностей поликультурной и информационно-образовательной сред учебного заведения
6.	Демократизация	– означает непременное предоставление участникам педагогического процесса независимости, творческой свободы действий в интересах саморазвития, самосовершенствования, конструктивного самообучения и самовоспитания личности
7.	Целесообразности	– направляет на логичность и серьезность отбора содержания, методов, средств и форм учебно-воспитательной деятельности
8.	Объективности	– подразумевает проверку и перепроверку каждого полученного факта несколькими методами исследования, которые дополняют или корректируют друг друга

4. *Направления воспитательной деятельности с курсантами колледжа по формированию национального самосознания.* Таковыми являются:

– *гражданское воспитание* (предназначено для вырабатывания у курсантов колледжа гражданской позиции и гражданственности как интегративного качества личности, включающего следующие составляющие: лояльность и уважение к российской государственной власти, гражданскому обществу, нормам общественной морали и нравственности, соотечественникам, наличие чувства собственного достоинства, проявление культуры межнационального общения и толерантного отношения к представителям других народов, этносов и вероисповеданий);

– *правовое воспитание* (устремлено на формирование у каждого учащегося четкой правовой позиции, высокого уровня правовой культуры, законопослушности, знания, уважения и строгого соблюдения федеральных законов, уяснение своих конституционных прав, свобод и персональной ответственности, привитие дисциплинированности, исполнительности и примерности поведения в быту, в коллективе, в общественных местах);

– *патриотическое воспитание* (предполагает формирование личности как подлинного патриота Отечества, любящего свою Родину, свой народ, язык, культуры, другие патриотические ценности, дорожащего российскими традициями и российским образом жизни, проявление которого происходит в процессе успешной учебы, воспитании себя как профессионала и надежного защитника Российской Федерации);

– *национально-патриотическое воспитание* (ориентирует на формирование любви к малой и большой Родине, своему народу, его истории, языку, культуре, традициям, обрядам и обычаям, гордости за его легендарное прошлое, одержанные победы, созидательное настоящее, прекрасное демократическое будущее);

– *военно-патриотическое воспитание* (сконцентрировано на изучении богатой героической истории отечественных Вооруженных Сил Российской Федерации, уважении к современным военнослужащим и ветеранам воинской службы, качественной подготовке курсантов колледжа к службе в армии и на флоте, формировании у них высокого уровня готовности и способности к вооруженной защите Отечества);

– *героико-патриотическое воспитание* (сосредоточено на овладении воспитанниками знаний о героической истории Отечества и народа, великих победах доблестных Вооруженных Сил Российской Федерации, ознакомлении с воинскими подвигами и актами самопожертвования героями в бою, формировании уважения и почитания воинов – победителей в Великой Отечественной войне, современных участников боевых действий по защите интересов Отечества).

Проведение в жизнь положений вышеприведенных направлений требует:

– систематизированной и целенаправленной учебно-воспитательной деятельности по формированию национального самосознания учащихся колледжа;

– планового и согласованного взаимодействия со всеми заинтересованными структурами (государственные администрации, ветеранские структуры, общественные организации патриотической направленности, религиозные конфессии) в организации и проведении воспитательной деятельности с учащимися колледжа;

– исключения скатывания на позиции национализма, шовинизма;

– формирования способности и умения аналитически, логически и критически мыслить при работе с многообразными источниками в Интернете и социальных сетях, содержащими различные материалы и информацию по вопросам

истории и культуры Отечества, национальным проблемам, что позволит исключить использование различных фейков и фальсификатов;

– привития учащимся колледжа активной гражданско-патриотической позиции и ответственного подхода к учебе, к формированию национального мировоззрения, национального сознания, любви и уважения к родной культуре, языку, отечественным ценностям;

– воспитания потребности и готовности к выполнению конституционного долга – службе в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Совокупность данных направлений позволяет каждому курсанту колледжа самоопределиться, понять, кто он, каково его место, роль и значение в судьбе своего народа и государства, укрепить любовь к Отечеству и верность ему, сформировать чувство гордости за то, что он россиянин, выработать уважение к истории, русскому языку, культуре России и российскому народу, толерантное отношение к представителям других национальностей, входящих в состав нашей страны, а также стремление стать достойным продолжателем дела старших поколений по укреплению экономической мощи государства и его защите от внешних врагов.

5. *Содержание деятельности по формированию национального самосознания учащихся колледжа* включает:

– конструктивную направленность учебной и воспитательной деятельности в колледже на формирование национального самосознания учащихся в период обучения;

– выработка в колледже целостного и единого подхода к формированию национального самосознания учащихся колледжа;

– установление потенциала гуманитарных дисциплин в формировании национального самосознания и его творческое применение;

– применение ресурсов поликультурного образовательного пространства колледжа, включающего следующие компоненты: социальный, культурный, субъектный, информационный, профессиональный, коммуникации и взаимодействия;

– совершенствование научной, педагогической и методической подготовки преподавателей колледжа в сфере формирования национального самосознания курсантов;

– использование ресурсов внеаудиторной и воспитательной деятельности;

– вовлечение курсантов в проектную деятельность, направленную на развитие творческих способностей и овладение более основательными знаниями по теме национального самосознания;

– разработка авторской целевой программы;

– педагогическое обеспечение процесса формирования национального самосознания курсантов включает выбор совокупности методик и тестов, проведение первичной педагогической диагностики; изучение тематики специально разработанной целевой программы; мониторинг процесса овладения курсантами новыми знаниями; итоговое тестирование; контроль и оценка достигнутых результатов; корректуру планов и программы формирования национального самосознания;

– погружение учащихся в сферу национальных и патриотических ценностей, их уяснение, овладение и присвоение;

– систематическое участие учащихся колледжа в волонтерской работе патриотической направленности;

– использование возможностей самовоспитания;

– применение возможностей краеведческих музеев.

6. Механизм реализации разработанных сущностных основ (представляет собой уникальный комплекс требований, норм, форм, методов, способов и ресурсов учебно-воспитательной работы). Применительно к проводимому исследованию он содержит:

– организаторскую деятельность (осуществляется руководством колледжа и исследователем);

– плановую и конкретизированную учебно-воспитательную работу (проводится преподавателями колледжа в конкретных учебных группах – экспериментальных и контрольных);

– ресурсы колледжа (кадровые, материальные, информационные и др.);

– волонтерская деятельность (участвуют воспитатели, командиры курсантских рот, курсанты колледжа);

– стимулирование участников педагогического эксперимента (организуется исследователем по согласованию с руководящим составом колледжа и командирами курсантских рот).

7. Результат (понимается как последствие, плод, итог проведенной учебно-воспитательной деятельности). Плановая, систематизированная и целенаправленная учебно-воспитательная деятельность по формированию национального самосознания учащихся колледжа позволяет получить следующий результат – курсанта с высоким уровнем национального самосознания, активной и устойчивой гражданской позицией.

Научная новизна настоящих сущностных основ заключается в том, что:

– предложена новая научная идея – формирование национального самосознания у курсантов транспортного колледжа;

– определена сущность термина «национальное самосознание учащегося транспортного колледжа», основу которого составляют отечественные культурные и этнокультурные ценности, сложившаяся система традиций, проявляемые в деятельности, поведении, учебе;

– разработаны научные положения формирования национального самосознания у курсантов транспортного колледжа как базис организации и проведения учебно-воспитательной работы по повышению уровня национального самосознания учащихся в период обучения в колледже.

Теоретическая значимость состоит в том, что данные основы содержат новые знания о:

– построении педагогического процесса по формированию национального самосознания учащихся колледжа;

– принципах организации учебно-воспитательной деятельности по формированию национального самосознания учащихся колледжа;

– приоритетности отечественных ценностей при проведении учебно-воспитательной деятельности.

Практическая значимость предлагаемых основ состоит в том, что они:

– могут быть использованы в практике обучения и воспитания учащихся транспортного колледжа, а также учебных заведений системы СПО;

– служат делу воспитания патриотов, подлинных граждан и настоящих профессионалов России.

Сегодня перед учебными заведениями системы СПО среди важнейших задач воспитательной работы стоит приоритетная задача по формированию у учащихся высокого уровня национального самосознания. Такая деятельность не может проводиться на интуитивном уровне, а строго на научной основе. Предпринятые автором усилия позволили разработать сущностные основы формирования национального самосознания у учащихся колледжа. Намеченная цель исследования и вытекающие из нее задачи достигнуты полностью.

Настоящие сущностные основы разработаны в качестве концептуальной базы подготовки, планирования и проведения качественного и результативного педагогического исследования по формированию национального самосознания учащихся колледжа. Предложенные сущностные основы могут быть использованы преподавателями и организаторами воспитательной работы средних профессиональных учебных заведений для налаживания и проведения целенаправленной учебно-воспитательной работы.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в проведении формирующего эксперимента по развитию у курсантов транспортного колледжа высокого уровня национального самосознания.

Библиографический список

1. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2011.
2. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
3. Борисенко Ю.А. Моделирование процесса формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 10 – 12.
4. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
5. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
7. Вовк М.Ю. *Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2021.

References

1. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*: monografiya. Novorossijsk: MGA im. adm. F. F. Ushakova, 2011.
2. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
3. Borisenko Yu.A. Modelirovanie processa formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya uchaschihsya v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve transportnogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 10 – 12.

4. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
5. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
7. Vovk M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na tradiciyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2021.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 908 (476) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-148-151

***Gaidarenko V.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Vadim.gaidarenko@mail.ru*

FORMING PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AS PART OF METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES. Today, study of foreign languages is becoming extremely relevant in professional training and personal development of specialists, which is one of the important conditions for Russia to get integrated into the world community. Despite the modern integration and globalization processes that are taking place in society as a whole and in education in particular, there is a need to revise the state standards for the training of specialists in philological specialties in order to provide increased importance and priority for the formation of innovative, linguistic and educational competencies. The urgent need of modern society for highly qualified specialists capable of carrying out foreign language communication encourages scientists to actively search for and implement effective technological innovations in educational practice that would take into account the specifics of the subject "Foreign Language" and contribute to improving the level of language and speech training of students of philological specialties. The technological approach in higher education practice means a decisive transition in pedagogical science from the widespread substitution of scientific research with scientific demagogy to the search for truly fundamental and applied pedagogical knowledge that can become a direct productive force in improving educational practice.

Key words: **foreign languages, teaching, structure, development, pedagogy.**

***В.А. Гайдаренко**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Vadim.gaidarenko@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ЧАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сегодня чрезвычайную актуальность в профессиональной подготовке и личностном развитии специалистов приобретает изучение иностранных языков, что является одним из важных условий интеграции России в мировое сообщество. Несмотря на современные интеграционные и глобализационные процессы, которые происходят в обществе в целом и в образовании в частности, возникает необходимость пересмотра государственных стандартов подготовки специалистов филологических специальностей с целью усиления значения и приоритетности формирования инновационной, языковой и учебной компетенций. Насущная потребность современного общества в высококвалифицированных специалистах, способных к осуществлению иноязычной коммуникации, стимулирует ученых к активному поиску и внедрению в учебную практику эффективных технологических инноваций, которые учитывали бы специфику предмета «Иностранный язык» и способствовали совершенствованию уровня языковой и речевой подготовки студентов филологических специальностей. Технологический подход в практике высшей школы означает решительный переход в педагогической науке от широко распространенной подмены научного исследования наукообразной демагогией к поиску действительно фундаментального и прикладного педагогического знания, которое способно стать непосредственной производственной силой в совершенствовании учебной практики.

Ключевые слова: **иностранные языки, преподавание, структура, развитие, педагогика.**

Актуальность исследования заключается в обращении внимания на значение использования педагогических технологий в образовании, которые должны обеспечивать личностное и профессиональное развитие и саморазвитие личности, ее профессиональную и социальную мобильность, конкурентоспособность на рынке труда, адаптационную гибкость. Поэтому выбор технологических инноваций должен осуществляться согласно дидактическим принципам обучения (научность, связь обучения с жизнью, активность, наглядность, коммуникативный подход к обучению и тому подобное).

Процесс обучения иностранным языкам имеет свою специфику по подбору технологий обучения. Так, профессор Мичиганского университета Д. Брофи предлагает следующие критерии их отбора: организация видов учебной деятельности студентов с учетом их интересов. Автор отдает предпочтение таким видам учебной деятельности, которые воспринимаются студентами с интересом и приносят им удовольствие: организация межкультурного взаимодействия и дискурса; преобладание творческих задач; ориентация на развитие критического мышления студентов, формирование навыков творческого решения проблем, самостоятельного принятия решений; сосредоточенность на главных идеях, а не на эпизодических деталях или интересных, но всем известных фактах; ориентация на повышение мотивации студентов в соответствии с целью обучения; организация видов учебной деятельности с учетом реальных ситуаций и связь с текущими событиями [1].

Сейчас процесс овладения иностранным языком в современных учреждениях высшего образования обусловливает системный анализ речевой деятельности с учетом лингводидактических принципов [2].

Анализируя специфику предмета «Иностранный язык», ученые подчеркивают, что для эффективного овладения студентами иноязычной речью недостаточно иметь только сформированные лексические и грамматические умения и навыки, осознавать правила их сочетания и определять семантические и синтаксические структуры предложения. Бесспорно, что обладание таким комплексом знаний и умений приводит к качественному и количественному обогащению иноязычной речи. Мы придерживаемся мнения, что особое внимание необходимо обратить на отработку неразрывно сочетанных умений по построению и формулированию предложений на иностранном языке, поскольку иностранный язык в первую очередь выступает содержанием общения. Для эффективного обучения иностранному языку необходимо учитывать то, что студенты должны понимать внутренние законы иноязычной реальности, смысловой мир иностранного языка. Именно поэтому важно согласование употребления языковых единиц с их внутренним содержанием.

Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы помочь студентам – будущим филологам расширить индивидуальное сознание новой информации о мире, которая воспроизводится на иностранном языке, сохранить интерес к процессу овладения иностранным языком, чтобы обучающийся мог самостоятельно продолжать его изучение, учитывая внутренние законы функционирования иностранного языка.

Использование только традиционных методов обучения в процессе изучения иностранного языка не может обеспечить высоких показателей сформированности языковой компетентности будущих учителей-филологов, поскольку в результате такой организации учебно-познавательной деятельности студентов не прослеживается реализация принципа связи обучения с жизнью и, соответственно, исследуемого предмета с будущей профессионально-педагогической деятельностью. В процессе исследования выяснено, что одной из эффективных технологических инноваций, которая способствует развитию креативного мышления будущих учителей-филологов, является моделирование ситуаций, или технология ситуационного обучения. Обеспечивая имитацию элементов будущей профессионально-педагогической деятельности, ее характерных и существенных особенностей, указанная технология обучения имеет широкие дидактические возможности для формирования готовности будущих учителей иностранного языка к использованию инновационных технологий обучения. Реализация технологии ситуационного обучения на занятиях иностранного языка способствует формированию навыков иноязычного педагогического дискурса, развивает привычку к самоконтролю, на основе реальных ситуаций общения готовит студентов к будущей профессиональной деятельности и жизни в социуме, интенсифицирует занятия по иностранному языку, делая их более живыми, интересными, содержательными, обеспечивает субъект-субъектный характер педагогических отношений, который заключается в готовности принимать аргументы собеседника, взаимодействовать с ним.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы организовать такие условия и ситуации обучения иностранному языку для каждого студента, которые давали бы возможность каждому проявить свою активность и творчество. Специфика иностранного языка заключается в его многофакторности. Педагогические отношения образуются под влиянием четырех основных факторов: социального статуса собеседников, роли студента как субъекта общения, деятельности и этических норм.

На основе учета указанных выше факторов в научно-педагогической литературе существует ряд классификаций учебных ситуаций. В частности, выделяют неимитационные и имитационные ситуации. С имитационными учебными ситуациями ученые связывают проблемную лекцию, эвристическую беседу, учебную дискуссию, проблемные задачи поискового характера, исследовательский метод, самостоятельную работу в рамках программируемого обучения, самостоятельную работу с литературой и тому подобное [3].

К имитационным неигровым ситуациям обучения относят анализ конкретных учебных ситуаций, решение ситуационных учебных задач, выполнение действий по инструкции (практические упражнения по инструкции), решение индивидуальных учебных заданий во время прохождения практики. Имитационные игровые учебные ситуации педагоги определяют как имитацию деятельности, разыгрывание ролей (элементы деловой игры), организацию деловой игровой деятельности [4].

Использование игровых технологий в процессе обучения иностранным языкам стимулирует формирование умений будущих специалистов филологической отрасли вести партнерские переговоры, компетентно участвовать в различных видах коммуникации, то есть способствует эффективному развитию коммуникативного потенциала студентов филологических специальностей. Несмотря на определенный спектр дидактических возможностей дискуссионных и игровых технологий, стоит отметить, что одной из важнейших педагогических условий развития навыков иноязычной коммуникации личности является моделирование ситуаций общения и профессионального взаимодействия, максимально приближенных к реалиям жизни, с учетом принципов сотрудничества, активности, наглядности и диалога.

Осуществление в процессе обучения иностранных языков студентов филологических специальностей моделирования реальных условий будущей профессиональной деятельности является средством развития инновационного, творческого мышления, актуализации и укрепления знаний. Формирование личности будущего специалиста филологических специальностей в процессе деловой игры обеспечивается усвоением профессиональных стратегий и тактик поведения во время активного коммуникативного взаимодействия.

В русле исследуемой проблемы стоит отметить, что технологии обучения, обеспечивающие реализацию принципа коммуникативного подхода к обучению, тесно связаны с коммуникативно-направленным обучением. Акцентируя внимание на возможностях указанных технологий для формирования языковой компетентности студентов, подчеркивают также, что они открывают перспективы для развития творческих способностей обучающихся, сформированности механизма поиска в информационном поле иностранного языка [5].

Особенно ценными в русле затронутой проблемы являются теоретические идеи относительно потенциала технологий коммуникативно направленного обучения иностранному языку. Во-первых, педагог определяет целевую направленность студентов на развитие компонентов коммуникативной компетенции (лингвистическую, социокультурную, компенсаторную); во-вторых, предполагает ориентацию на функцию речевого материала, который используется в процессе обучения иностранного языка, а не на его форму. В-третьих, предусматривает нацеленность на формирование умений и навыков передавать и воспринимать необходимую информацию, что предопределяет их следующую возможность – использовать язык на продуктивных и рецептивных уровнях. Кроме того, использование коммуникативно направленных технологий обучения в процессе изучения иностранных языков обеспечивает информационный пробел (information gap), инверсию (feedback), выбор (choice) и оригинальность материалов.

Технология коммуникативно-направленного обучения способствует развитию не только коммуникативных навыков на занятиях иностранного языка, но и творческих способностей студентов, стимулирует к активной деятельности в информационном поле иностранной речи.

В процессе научного поиска выявлено, что одной из тенденций организации образовательного процесса в современных условиях образования является его интенсификация. Принцип интенсификации обучения иностранному языку предполагает активизацию творческой активности студентов путем стимулирования психологических резервов личности студента и преподавателя. Основная цель интенсивного обучения иностранному языку заключается в ускоренном овладении умениями иноязычного общения.

Аудиолингвальный метод основывается на подражании готовым образцам устной речи без опоры на языковой опыт. Главными условиями для реализации этого метода являются носитель языка и механическая тренировка. Методика обучения иностранному языку по аудиолингвальному методу осуществляется в два этапа: на первом происходит анализ образца, а второй предполагает его запоминание. С развитием технического прогресса появился аудиовизуальный метод, который основывается на использовании технических средств обучения. Однако эти методы не нашли поддержки среди современных педагогов-методистов, поскольку они не имеют опоры на родной язык.

Методы релаксопедии и гипнопедии базируются на повышении активности нервной деятельности и обусловливают получение информации на подсознательном уровне. Основной их недостаток заключается в том, что они выступают только средством запоминания информации и не могут обеспечить овладение языком. Подобно указанным методам влияет на процесс усвоения иноязычных знаний, умений и навыков и суггестопедия, опирающаяся на подсознательные резервы и влияющая на психологию ученика, студента.

Интенсификация обучения происходит в тесной связи с его активизацией. Принцип активизации обучения предусматривает тесное сотрудничество в коллективе и его психологическую сплоченность, а также обеспечивает интенсивное развитие познавательной активности студента. Эффективность организации учебно-познавательной деятельности будущих учителей-филологов зависит от личностных характеристик студентов и их сотрудничества в коллективе, уровня знаний, а также взаимоотношений с преподавателем.

Личностное развитие учащихся, студентов происходит в процессе учебной деятельности и деятельности общения, где проявляют себя две системы отношений: личность – учебная деятельность – личность – деятельность общения. Важным аспектом этих отношений исследователь определяет познавательную деятельность студента [6].

На основе учета приведенных выше характеристик интенсивных технологий обучения мы пришли к выводу о том, что их дидактические возможности в формировании готовности студентов филологических специальностей к использованию технологических инноваций на занятиях иностранных языков в будущей профессионально-педагогической деятельности заключаются в активизации сознательных и подсознательных процессов психики для создания основательной языковой базы; в наличии широкой палитры задач, мотивируют к активной иноязычной коммуникации; в эффективной организации коллективной и групповой взаимодействия субъектов обучения и технических средств обучения [7].

Решению проблемы формирования готовности студентов филологических специальностей к использованию технологических инноваций на занятиях иностранных языков в будущей профессионально-педагогической деятельности в значительной степени способствует внедрение мультимедийных технологий, главным и определяющим преимуществом которых является возможность приближения учебной среды к реальным условиям, близким к иноязычной коммуникации. Среди преимуществ использования мультимедийных технологий при изучении иностранных языков в высшей школе современные педагоги, методисты называют возможность реализации индивидуального подхода к обучению, что особенно актуально при наличии контингента студентов с разным уровнем иноязычных знаний, неоднородной степенью мотивации и отличной степенью сформированности умений и навыков, с различными психофизиологическими особенностями.

Значительные возможности для создания иноязычной учебной среды предоставляет современная сеть Интернет, которая обеспечивает доступ преподавателей и студентов к иноязычным ресурсам. Эта справочно-информационная система меняет характер обучения, придавая ему черты интерактивности, самостоятельности и гибкости. Материалы могут быть использованы в любом месте и позволяют осуществлять обучение с учетом индивидуальных способностей, уровня знаний без ограничений во времени и пространстве [8].

Как известно, одним из препятствий на пути изучения иностранного языка является проблема возникновения языкового барьера, когда у студентов появляется страх ошибиться, и это ощущение вызывает постоянное ощущение психологического дискомфорта. Использование мультимедийных программ способствует преодолению стрессовых ситуаций. Например, индивидуально записав и прослушав свою речь, студент имеет возможность сравнить ее с аутентичным разговором. Введение таких видов работы в процессе формирования готовности студентов филологических специальностей к использованию технологических инноваций на занятиях иностранных языков в будущей профессионально-педагогической деятельности способствует преодолению психологических трудностей произношения, развивает навыки иностранной речи, фонетические и медианавыки [9].

Анализ научно-методической литературы по теме исследования позволил выявить следующие возможности мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку: постепенное введение новых лексических единиц, что предполагает этап ознакомления, закрепления новых языковых единиц и контроль уровня усвоения лексики; обеспечение обратной связи в процессе представления грамматического материала, что обусловлено визуализацией грамматических справочников, таблиц, схем и тому подобное, основное назначение которых заключается в решении и закреплении грамматических правил и конструкций; возможность осуществления аудирования с одновременным введением контроля понимания услышанного; отработку фонетических навыков с опорой на текст и с его последующим воспроизведением через микрофон, запись и сравнение с образцом [10].

Следует отметить, что применение мультимедийных технологий повышает роль педагога в образовательном процессе, поскольку указанные технологии – это только способы обучения, эффективность которых зависит от готовности учителя к их использованию в образовательной среде для достижения педагоги-

ческих целей на основе глубокого изучения и эффективного использования всех возможностей [11].

Внедрение мультимедийных технологий в процесс обучения иностранному языку приводит к изменению в организации учебного взаимодействия между участниками образовательного процесса: от пассивного получателя готовых знаний студент превращается в центральный объект процесса обучения, становится активным его участником. Как отмечают ученые, мультимедийные технологии должны иметь познавательный характер, выступая вспомогательным средством активизации внимания. Таким образом, за счет увеличения наглядности предлагаемого материала, который демонстрируют средства мультимедиа, происходит интенсификация и активизация интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Исходя из предварительно определенных учеными особенностей иностранного языка, которые заключаются в том, что он сам выступает одновременно целью и средством обучения, стоит отметить широкие дидактические возможности мультимедийных технологий в процессе обучения иностранных языков студентов филологических специальностей. Изучение любого предмета, в том числе и иностранного языка, происходит в форме усвоения – от простейших элементов к постепенному их усложнению. Иноязычная подготовка будущих учителей-филологов предусматривает, что студенты уже обладают базовыми знаниями иностранного языка. Внедрение мультимедийных технологических инноваций расширяет возможности усовершенствования методов презентации грамматической и лексической информации, навыков монологического и диалогической речи, письма и фонетических умений и навыков, систематического расширения лексического запаса студентов.

Мультимедийные технологии расширяют возможности преподавателей иностранного языка по своевременной корректировке процесса организации учебной деятельности студентов с учетом интересов и индивидуальных возможностей отдельных студентов, способствуют реализации личностно ориентированного подхода в обучении, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса. Внедрение указанных технологий в процессе обучения иностранным языкам студентов филологических специальностей усиливает коммуникативную направленность такого процесса. Это приводит к улучшению качества представления учебного материала и повышению эффективности его усвоения. Внедрение мультимедийных инноваций обогащает содержание процесса обучения иностранному языку, делая его интереснее и привлекательнее, стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка и способствует интерактивному взаимодействию между участниками образовательного процесса.

Подобными мультимедийными технологиями являются также дистанционное, электронное, компьютерное, веб-обучение и т.д., которое характеризуется высокой мобильностью, схожестью видов учебной деятельности, самостоятельной и индивидуальной форм работы. Но, основываясь на выводах ученых и собственном опыте, можем утверждать, что в чистом виде использование этих технологических инноваций не может обеспечить высоких результатов обучения студентов, поскольку они требуют от последних высокой мотивации, способности к самообразованию, самоорганизации, самоконтроля и т.п. в условиях современного образования, а от преподавателя – своевременного и систематического осуществления контроля за каждым этапом учебной деятельности студентов. Мы придерживаемся мнения, что качественной альтернативой в данном случае является технология комбинированного обучения, которая способна усовершенствовать учебный процесс в высшей школе и сформировать у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию. Особенность этой технологии заключается в том, что она обеспечивает высокую степень мобильности студентов и нацеливает на организацию самостоятельной и индивидуальной форм работы, что является чрезвычайно важным в условиях цифрового обучения. Указанная технология обучения целесообразно сочетает в себе некоторые черты других технологий. В частности, презентация начального материала средствами технологии комбинированного обучения отмечается высокой информативностью, четкой структурированностью и новизной, что также характеризует электронное, дистанционное и мультимедийное обучение. Комбинированное обучение обеспечивает визуальную поддержку учебного процесса, его интерактивность, адаптируемость к индивидуальным потребностям каждого студента, что чрезвычайно важно в процессе изучения иностранного языка. Наличие учебной платформы предоставляет возможность взаимодействовать между собой и преподавателем, обмениваться информацией и выполнять комбинированные задачи [12].

Как и дистанционное, комбинированное обучение предполагает использование не только технологических инноваций, но и простых инструментов и носителей информации. Указанные технологии обучения предусматривают четкую программу и координируются соответствующими официальными нормативными документами. Предоставляя спектр видов учебной деятельности и форм самостоятельной, индивидуальной и творческой работы, технология комбинированного обучения имеет большую степень интерактивности, гибкости, содержит больше наглядности и новизны. Технология дистанционного обучения ориентирована на самостоятельную и индивидуальную работу и не требует тесного взаимодействия между студентами во время выполнения домашних заданий. Педагогический дискурс с преподавателем более ограничен и имеет консультативный характер [13].

Комбинированное обучение содержит в себе также черты традиционной организации учебного процесса: учебный процесс является программным, соответствует нормативным документам, охватывает идентичные виды учебной деятельности и формы работы над учебным материалом, тесное взаимодействие преподавателя и студентов во время занятий и в рамках внеаудиторной работы. Но при этом имеется существенная разница в характеристиках учебного материала, используемого на занятиях, технологии его подачи, что характеризуется мобильностью и гибкостью (в отличие от традиционного обучения).

Наличие электронных и мультимедийных средств обучения и использование Интернета дает возможность систематического обновления учебного материала, что обеспечивает его информационную насыщенность и интерактивность. При этом сам процесс обучения приобретает новый «оттенок», поскольку внедрение технологических новаций такого рода качественно меняет не только содержание дисциплины «Иностранный язык», но и формы деятельности студента.

Особенностью инновационных технологий обучения (дистанционного, электронного, мультимедийного, веб-обучение тому подобное) являются их мобильность и удаленность во времени и пространстве. Они дают возможность изучать иностранный язык не только в аудитории, а за ее пределами: дома, в другом городе, во время путешествия и тому подобное. Поэтому мобильность является одной из особенностей современного учебного процесса. Учитывая это, комбинированное обучение дает возможность студенту адаптировать процесс изучения иностранного языка к своим потребностям или возможностям и сделать его наиболее комфортным для себя. Образовательный процесс с использованием технологии комбинированного обучения обеспечивает вариативность учебной деятельности студента и способствует развитию его индивидуальных способностей путем рационального использования мультимедийных средств обучения, электронных и веб-материалов.

Библиографический список

1. Karsenti T., Kozarenko O.M., Skakunova V.A. Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence. *Education and Self-Development*. 2020; Vol. 15, № 3: 76 – 88.
2. Арустамян Д.В., Дроздова Е.А. Иностранный язык в общеобразовательных и средне-специальных учебных заведениях: опыт и проблемы преподавания. *Евразийский союз ученых*. 2018; № 2-3 (47): 57 – 58.
3. Gromenko M.V. Linguoculturological potential of Russian folklore in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Journal of science*. Lyon, 2019; № 1: 28 – 31.
4. Дзятковская Е.Н. Гомеостатический подход в педагогике. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; № 5 (45): 77 – 85.
5. Гончарова А.В., Пархомова Е.С. Взаимодействие языков в практике преподавания русского языка как иностранного в вузе. *Актуальные проблемы языкознания*. 2021; Т. 1: 212 – 218.
6. Savchenko I.A., Barseghyan S.S. Bilingualism as a Phenomenon of Transcultural Communication in Foreign Language Teaching. *Tomsk State University Journal*. 2021; № 463: 188 – 195.
7. Mussabekova Z.S., Kalikhaidarova G.E. Distance learning and foreign language teaching. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021; № 3-6 (71): 31 – 35.
8. Корженевич Ю.В. Роль, место, значение языка-посредника при смешанном преподавании русского языка как иностранного. *Вестник Полесского государственного университета*. Серия: Общественные и гуманитарные науки. 2020; № 1: 31 – 36.
9. Морозова А.Р. Преподавание иностранных языков студентам медицинских вузов (на примере английского и китайского языков). *Инновации. Наука. Образование*. 2020; № 13: 418 – 428.
10. Смирнова В.Н. Роль русского языка в преподавании второго иностранного языка на продолжающем этапе. *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова*. 2019; Т. 30: 146 – 149.
11. Kulakova N.S. Digital technologies in teaching foreign languages in terms of e-learning. *Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования.* 2020; № 11: 305 – 307.
12. Демишкевич Е.В., Кузина О.А., Найденова Т.П. Изучение русского языка как иностранного в процессе работы со словарем. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; № 5 (45): 52 – 63.
13. Liashenko M., Povarenkina I., Sitnova A. Technology acceptance Model (TAM) and using Social networking sites in teaching a foreign language at university. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2021; № 2 (56): 97 – 100.

References

1. Karsenti T., Kozarenko O.M., Skakunova V.A. Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence. *Education and Self-Development*. 2020; Vol. 15, № 3: 76 – 88.
2. Arustamyan D.V., Drozdova E.A. Inostrannyj yazyk v obscheobrazovatel'nyh i sredne-special'nyh uchebnyh zavedeniyah: opyt i problemy prepodavaniya. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2018; № 2-3 (47): 57 – 58.
3. Gromenko M.V. Linguoculturological potential of Russian folklore in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Journal of science*. Lyon, 2019; № 1: 28 – 31.
4. Dzyatkovskaya E.N. Gomeostaticheskij podhod v pedagogike. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 5 (45): 77 – 85.
5. Goncharova A.V., Parhomova E.S. Vzaimodejstvie yazykov v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v vuze. *Aktual'nye problemy yazykoznaniya*. 2021; T. 1: 212 – 218.
6. Savchenko I.A., Barseghyan S.S. Bilingualism as a Phenomenon of Transcultural Communication in Foreign Language Teaching. *Tomsk State University Journal*. 2021; № 463: 188 – 195.
7. Mussabekova Z.S., Kalikhaidarova G.E. Distance learning and foreign language teaching. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; № 3-6 (71): 31 – 35.
8. Korzhenevich Yu.V. Rol', mesto, znachenie yazyka-posrednika pri smeshannom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Polesskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obschestvennye i gumanitarnye nauki. 2020; № 1: 31 – 36.
9. Morozova A.R. Prepodavanie inostrannyh yazykov studentam medicinskih vuzov (na primere anglijskogo i kitajskogo yazykov). *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2020; № 13: 418 – 428.
10. Smirnova V.N. Rol' russkogo yazyka v prepodavanii vtorogo inostrannogo yazyka na prodolzhayuschem `etape. *Uchenye zapiski UO VGU im. P.M. Masherova*. 2019; T. 30: 146 – 149.
11. Kulakova N.S. Digital technologies in teaching foreign languages in terms of e-learning. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya*. 2020; № 11: 305 – 307.
12. Demishkevich E.V., Kuzina O.A., Najdenova T.P. Izuchenie russkogo yazyka kak inostrannogo v processe raboty so slovarem. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 5 (45): 52 – 63.
13. Liashenko M., Povarenkina I., Sitnova A. Technology acceptance Model (TAM) and using Social networking sites in teaching a foreign language at university. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2021; № 2 (56): 97 – 100.

Статья поступила в редакцию 16.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-151-154

Golubeva A.R., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: arg57@rambler.ru*

CONSCIENCE IN PHILOSOPHICAL, ETHICAL AND DIDACTIC DIMENSIONS. The article raises a problem of the need to rationalize a concept of conscience, explication of the essence of this ethical phenomenon and its adequate representation in the pedagogical process. The analysis of educational literature and a questionnaire survey of students of different classes and levels of education reveals the fact that students and textbook authors are aware of the axiological and sanctioning functions of conscience, but at the same time ambiguity and uncertainty in the criteria for moral evaluation of individual actions (whether society decides what is good and what is bad or the inner conviction of the individual), the emphasis in their understanding of the sanctioning function of conscience (moral reward or punishment) on the consequences of individual actions, which indicates an incomplete adequacy in the understanding of conscience and requires addition and clarification. The methodological basis for the analysis of the concept of conscience in philosophical, ethical and didactic dimensions includes works of Russian philosophers V.S. Solovyov, N.O. Lossky, N.A. Berdyaev, I.A. Ilyin; empirical methods are the discursive analysis of texts of textbooks on the discipline "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" and a questionnaire survey of school and college students.

Key words: **conscience, rationalization of concept, morality, moral didactics, Russian philosophy.**

А.Р. Голубева*, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: arg57@rambler.ru*

СОВЕСТЬ В ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКОМ И ДИДАКТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИЯХ

В статье ставится проблема необходимости рационализации понятия «совесть», экспликации сущности этого этического феномена и адекватного представления его в педагогическом процессе. Анализ учебной литературы, уровней образования и анкетный опрос учащихся разных классов выявили факт осознания ими и авторами учебников аксиологической и санкционной функций совести, но при этом неоднозначность и неопределенность в вопросах критериев моральной оценки поступков личности (общество ли решает, что хорошо, а что плохо или же внутреннее убеждение личности). Акцент в их понимании на санкционной функции совести (моральном вознаграждении или наказании) сказывается на последствиях поступков личности, что свидетельствует о неполной адекватности в понимании данного феномена и требует дополнения и пояснения. Методологическим основанием в анализе понятия совести в философско-этическом и дидактическом измерениях послужили работы русских философов В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина; эмпирическими методами – дискурсивный анализ текстов учебников по дисциплине «Основы религиозных культур и светской этики» и анкетный опрос учащихся школы и колледжа.

Ключевые слова: **совесть, рационализация понятия, мораль, моральная дидактика, русская философия.**

Актуальность обращения к рационализации понятия совести в педагогическом процессе определяется общественной потребностью купировать расширение «серой зоны морали», в релятивизации нравственных императивов и критериев в оценке поступков личности.

Ситуация, сложившаяся в России сегодняшнего дня, однозначно оценивается как кризисная, что с особой силой проявляется в духовной жизни общества. Особенно (как крайне тяжелое) оценивается эта ситуация в культуре. Духовное обнищание и, как результат – массовое бескультурье, приводит к многочисленным бедам и трагедиям: упадок морали, ожесточенность, рост преступности и насилия.

Однако ситуация в последние годы, с утверждением идеологии потребительства, начинает меняться и в отношении моральных ценностей, они становятся непопулярными. Более того, начинают сдвигаться границы моральной нормы, и в разряд допустимого переводится то, что ранее считалось аморальным.

Необычайно современно в этом ключе звучат слова русского религиозного философа И.А. Ильина, который еще в начало прошлого века отмечал, что наибольший урон культуре приносит упадок нравственности. «Культура последнего века существует на некоторых своих основных предпосылках... Совесть есть выдумка блаженных; с нею носятся только сентиментальные люди; только нежизнеспособные фантазеры дрожат перед этим признаком добродетели» [1, с. 294].

Утверждение идеологии и ценностей потребления ведет к тому, что утрачивает своё значение самая главная моральная ценность – совесть, позволяющая верно диагностировать не только реальные процессы, происходящие в обществе, но, что самое главное, понимать свою нравственную позицию, уметь оценивать в первую очередь свои поступки, взгляды, мировоззрение в целом. В этой ситуации на первое место выходит сформированное адекватное представление как о морали в целом, так и о совести, механизме нравственного самоконтроля. Именно верное понимание этого понятия морального сознания купирует опасность окунуться, погрузиться в эту «серую зону» морали.

Исходя из вышеизложенного, цель данного исследования заключается в том, чтобы на основе теоретических исканий и эмпирических исследований представить совесть в философско-этическом и дидактическом измерениях.

Для достижения поставленной цели возникает необходимость в решении ряда задач:

1) выявить основные подходы к пониманию совести в истории этической мысли;

2) проанализировать освещение этой темы в учебниках «Основы светской этики» для начальной школы;

3) представить понимание совести у учащихся посредством эмпирического исследования;

4) на основе анализа представлений о совести в русской философии предложить наиболее адекватное понимание совести для использования в педагогическом процессе.

В данном исследовании предпочтительными методами являются: для теоретического анализа – метод философской рефлексии, для эмпирического – метод анкетного опроса учащихся.

Научная новизна данного исследования заключается в представлении наиболее оптимального подхода к преподаванию темы «Совесть» в курсе «Основы светской этики».

Теоретико-практическая значимость заключается в том, что результаты исследования возможно применить в качестве методологической базы в преподавании школьного курса по этике.

Данное исследование опирается на труды русских философов: В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, И.А. Ильина, Н.Н. Трубникова, О.Г. Дробницкого.

Если бросить ретроспективный взгляд на понимание совести в истории этической мысли, можно отметить следующие подходы, на которые указывал О.Г. Дробницкий: «Совесть индивида является наилучшим судьёй в вопросах морали, высшей способностью нахождения моральной истины и выработки самого правильного решения, представляет собой подлинно нравственную точку зрения, тогда как подчинение внешнему авторитету в любых его формах аморально или выходит за рамки нравственности» [2, с. 484]. Вторая позиция, по мнению философа, прямо противоположна: «Совесть – всего лишь субъективная точки зрения, в которой индивид может вложить какое угодно содержание, выдать зло за добро, свой порок за добродетель, причём будучи глубоко убеждённым в своей правоте» [2, с. 484].

Именно второй подход к пониманию совести, на наш взгляд, доминирует в сегодняшнем моральном сознании, вытесняя её в «серую зону». Истоки подобного понимания совести, на наш взгляд, следует искать в подходах к преподаванию и содержании учебников для младших школьников – «Основы светской этики».

Безусловно, анализ реального понимания сущности данного феномена показывает, что сложившаяся ситуация требует определённой работы. Отчасти государство предпринимает конкретные шаги. В частности, введение курса ОДНКР, где составной частью является светская этика. Для более детального рассмотрения того, как понятие совести представлено в учебниках, был проведен анализ учебников по светской этике и включенных в Федеральный перечень учебников по ОРКСЭ (выписка из Приложения к приказу Минпросвещения России от 20.05.2020 г. № 254) [3].

Приведём ряд примеров из учебников для младших школьников по теме «Совесть». «Совесть – умение человека управлять своим поведением, контролировать его; требовать от самого себя выполнения нравственных обязанностей. Это и умение давать оценку своим поступкам. Совесть проявляется в глубоких переживаниях человека, если он чувствует, что поступил некрасиво, неправильно, с его точки зрения» [4, с. 85].

«Совесть связана со способностью человека оценивать свои поступки, осознавать свои обязанности, контролировать их выполнение, контролировать себя. При этом человек сам решает, хорошо или плохо он поступил. Если плохо, то он переживает, его мучают угрызения совести. Таким образом, совесть – это ответственность за свои дела». В этом положении, как нам представляется, есть два спорных момента: во-первых, акцент делается на том, что человек должен оценивать свои поступки, т.е. совесть «вступает в действие» после свершения поступка, во-вторых, положение, что «человек сам решает, хорошо или плохо он поступил», тоже выглядит спорным, если не указывать, что в своей оценке он должен ориентироваться на установленные критерии, выработанные обществом представления о добре и зле.

Однако следует отметить, что есть учебник, в котором эта тема представлена очень ясно. «Совесть – это переживание осуждения или одобрения собственного поступка, даже если он только задуман. Она мучает человека независимо от того, знают ли окружающие о его поступке или нет, это переживание может возникнуть одновременно с поступком, после него и при воспоминании о нём... Совесть – это наш внутренний судья» [5, с. 48].

Таким образом, виден недостаточный акцент в большинстве учебников на функции совести, которая начинает действовать до поступка, при мотивации – разрешительно-запретительной и корректирующей при выборе средств, т.е. «внутри поступка», поскольку, как правило, речь идет только об оценивающей функции. В значительной степени большую работу должны выполнять учителя. Это возможно при подготовке грамотных специалистов в этой области.

Неполную адекватность в понимании совести выявил и анкетный опрос, который был проведен среди учащихся третьих, пятых и одиннадцатых классов, а также учащихся колледжа первого курса, которое ещё не изучали «Основ философии», и по своему возрасту соответствуют 10–11 классам общеобразовательной школы.

Выбор классов обусловлен задачей сравнения ответов тех, кто изучал предмет «Основы светской этики», входящий в курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (5 классы), и тех, кто ещё его не изучал (3 классы). Выбор 11-го класса и студентов колледжа обусловлен тем, что они готовы вступить во взрослую жизнь и субъективно ощущают себя взрослыми.

Основной вопрос, который интересовал – как понимают и что вкладывают в понятие «совесть». Многолетняя практика преподавания курсов «Этика», «Профессиональная этика», позволяет сделать вывод о том, что понимание этого феномена ограничивается оценочной функцией поступка и последующим за этим чувством вины.

Такое мнение складывается и после опроса учащихся. Большинство из них понимают совесть как переживание стыда и вины за совершённый неблаговидный поступок. То, какие поступки чаще всего школьники считают дурными – тема, на наш взгляд, которая требует отдельного исследования.

Какие ответы наиболее распространены у учащихся 3 класса? Напомним, что предмет «Светская этика», входящий в курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России», они не изучали.

«Совесть – это мучение от плохих поступков», «Совесть – это если ты совершил какое-то плохое дело, то тебе будет за него неприятно, и ты будешь мучиться», «Совесть – это тот, кому стыдно», «Совесть – это когда ты сделал плохой поступок тебе жалко и тебя что-то мучает, и ты начинаешь не спать и с собой говорить». Однако есть и обнадёживающие ответы: «Совесть – это когда делаешь хорошие дела. А бессовестный – это человек, который не слушается», «Совесть – это то, что помогает человеку думать, можно ли ему это делать? Если человек бессовестный, то он вытворяет что попало. Он вытворяет плохие поступки. Лучше, чтоб и всех людей была совесть».

Ответы учащихся 5 класса, также неоднородны. Часть учеников считает: «Когда ты сделал плохую вещь и не признаёшься, совесть убеждает тебя признаться», «Это состояние, когда ты сделал плохой поступок и тебе стыдно, ты чувствуешь вину», «Я думаю, что совесть – это когда ты сделал плохой поступок, тебя мучает совесть, и ты хочешь его исправить».

Но есть и ответы, свидетельствующие о более верном понимании совести: «Это внутренний голос, который говорит, что надо делать, а что нет!», «Совесть – это такая штука, которая не даёт тебе делать что-то плохое», «Совесть – это чувство, которое заставляет тебя не делать плохих вещей». Для пятого класса понимание совести как чувства вины после свершения поступка и как свойство человека не совершать данный поступок оказывается в соотношении 50/50.

Студенты колледжа и ученики 11 класса совесть понимают более осознанно: «Совесть – это чувство, которое должен иметь каждый человек, она не позволяет совершать некоторые неподобающие поступки. Совесть сопровождается переживанием, так мы испытываем стыд, если совершили какой-либо поступок», «Совесть – это собственный контроль человека в определенных поступках и ситуациях», «Совесть – поступать правильно; понимание ситуации и признание ошибок; появление чувства вины; раскаяния, тот поступок, за который морально плохо», «Совесть препятствует каким-либо плохим поступкам и не даёт человеку сделать плохо другому человеку».

И тем не менее ответов, что совесть проявляется как чувство вины – немало: «Совесть – это такое ощущение, после какого-либо поступка, когда человеку нехорошо за свое действие на душе. Стыдно за тот поступок, который он совершил», «Совесть – это когда человек совершил какой-либо проступок, и ему за это становится стыдно». В количественном соотношении это примерно та же цифра – 50/50. (колледж – 27 из 47).

Ситуация неполноты в понимании совести и недостаточной определенности в определении критериев морального выбора требует исправления.

За образец понимания совести следует брать русскую религиозную философию.

Безусловно, детальный и всеобъемлющий анализ понятия совести будет ограничен рамками данной статьи, поэтому выбор персон осуществлён по предпочтениям автора.

В русской религиозной философии конца XIX – начала XX в. проблема совести была разработана достаточно глубоко и всесторонне. Идеи религиозных философов опираются, отчасти, на идеи предшествующих им философов. Но самое главное, что идеи религиозных философов этого периода как нельзя более созвучны сегодняшнему времени.

Приведём несколько положений из работ В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина.

Наиболее полно учение о совести у В.С. Соловьева представлено в его основном труде «Оправдание добра» [6]. Во-первых, философ идею совести теснейшим образом связывает с понятием стыда, что надо сказать, присутствует, как правило, в сознании не только детей, но взрослых, если принимать во внимание итоги нашего опроса. Соловьев видит в чувстве человеческого стыда первоначальную основу совести. Именно стыд, по убеждению философа, позволяет человеку начать осознавать свою разумность и контролировать свое поведение. Имея стыд, человек, указывает Соловьев, начинает стесняться своего животного начала и своей зависимости от него. Стыд является средством самосовершенствования человека. Основная функция стыда носит двойственный характер: во-первых, оценочный, во-вторых, нормативный. Однако прежде чем действие этих функций станет возможным, человеку научиться отличать добро от зла. Что же касается совести, то, по убеждению мыслителя, в первую очередь совесть

указывает, что человек переходит в другую область отношений, он не замыкается на самом себе, а соотносит себя с ближними и с Богом. И эти отношения «нравственно более сложные», поскольку это не столько ощущения, сколько осознание. Совесть не просто «говорит, что это «недолжно», что это «недостойно» ...совесть, – указывает Соловьев, – прибавляет аналитическое пояснение: сделавши это недозволенное или недолжное, ты виновен во зле, грехе, в преступлении [6]. Иными словами, совесть требует от человека корректировать свои действия, если они носят безнравственный характер, восстанавливая тем самым справедливость. Именно это положение о корректировании поведения человека, в свете нашего анализа, является важнейшей составляющей в учении В. Соловьева о совести.

Н.О. Лосский определяет совесть, прежде всего, как врожденную способность морального суждения. Здесь важно указание философа на природу совести, которая проявляется как «первичное, изначальное свойство человека: она не творится процессом эволюции, а пробуждается в человеке» [7]. Это «голос Божий» в человеке. Совесть является связующим звеном между нравственностью человека и нравственным устроением мира. Кроме того, философ указывает на то, что именно совесть способна наиболее чётко различать добро и зло. Ещё один фактор, на который указывает Лосский и который важен для нашего анализа, касается того, что основа совести, её начало – весьма глубинное и далёкое от «скудости земного бытия», поэтому её суждения не всегда можно понять, если брать за основу требования морали, выраженную в общих правилах поведения. И нужна именно нравственная зрелость, чтобы быть способным не подчиняться безоговорочно требованиям «условных форм приличия». Иными словами, философ разводит понятия морали и нравственности и с сожалением отмечает, что «дети и многие взрослые люди далеки от нравственной зрелости» [7]. Весьма важным в контексте нашего исследования является ещё одно положение, на которое обращает внимание философ – какие средства следует использовать в борьбе с безнравственными поступками. Чаще всего прибегают к тому, чтобы лишить виновника каких-либо благ. Но это не приводит к глубинной рефлексии своего поступка. Иными словами, совесть – это та сила, которая влечёт человека к добру и осуждает зло, как отмечает Н.О. Лосский, независимо от степени образования и знаний. На достоверность этого положения указывает то обстоятельство, что суждения детей зачастую глубже, чем иных взрослых.

То, что совесть вложена не обществом в человеческую личность, отмечал и Н.А. Бердяев. Совесть имеет духовное, сверхприродное начало, она сохранила связь с Божественным миром. Социальное засоряет и искажает совесть. На основании этого оно не может быть источником нравственной оценки. Именно связь с Божественным указывает на то, что в человеке есть неповреждённая окончательно совесть, он способен на муки совести. Совесть, отмечает философ, есть «как точка соприкосновения с Богом наделена надвременной и сверхлогической природой, она представляет собой тот интуитивно ощущаемый «подсказчик добра»» [8].

Большинство исследователей проблемы совести в русской религиозной философии указывают на то, что наиболее структурировано этот феномен исследован в философии И.А. Ильина.

Философ возводит совесть в высший ранг познания человеком самого себя, своего предназначения. «Совесть, – пишет Ильин, – есть один из чуднейших даров Божиих... Это как сама божия сила, раскрывающая нас в качестве нашей собственной глубочайшей сущности. То, на что указывает совесть, к чему она зовет, о чем она нам вещает, есть нравственно-совершенное; не «самое приятное», не «самое полезное», не «самое целесообразное» и т.п., но именно нравственно-лучшее, совершенное» [1, с. 110].

Ильин особо отмечает, что совесть присуща человеку от природы, и вряд ли есть на свете человек, который не носил бы в душе её голоса. Пусть даже в самом первобытном, скрытом виде.

Анализ ильинского представления о совести позволяет выделить её основные свойства: во-первых – это волевое стремление человека к совершенству; во-вторых – совесть выступает как первейший источник ответственности человека за свои поступки; в-третьих – только совесть может быть источником справедливости и, безусловно, совесть есть основа культуры.

И.А. Ильин обращает внимание ещё на один фактор в понимании совести, который, по его убеждению, является неверным. Чаще всего начинают говорить об угрызениях совести. Это только остатки совести, и совесть в этом случае не участвует в проявлении. А поскольку это (угрызение) есть качество и переживание весьма негативное, то человек пытается вытеснить его из своего сознания, задушить в себе этот голос, чтобы он вообще не оживал. Если это не удаётся, то человек становится расколотым и ослабленным, он чувствует себя сломленным где-то там в глубине. Ему приходится искать компромисса: душа жаждет равновесия, поскольку не способна вечно обманывать, но и не может созерцать свою нравственную несостоятельность. Выход: я человек слабый, грешный, не мне судить. И самое страшное – когда человек, не способный к истинному пониманию совести, извращает её принижением до своего уровня, т.е. оправдывает свой поступок, начинает сам за неё говорить: «моя совесть разрешила, этот компромисс я как-нибудь решу, я сумею договориться со своей совестью и т.д.».

Совесть же не нуждается ни в каких теоретических построениях, она существует в порядке иррационального сосредоточения души.

Одной из главнейших черт ильинской философии является то, что ученый делает не только обобщенные выводы, но и даёт последовательное, чёткое объяснение явлению. Прежде всего, совестный акт зарождается бессловесно, как бы из глубины души, из сердца. «Совестному акту» не нужны слова, не требуется размышление и обдумывание, это желание, позыв к совершению нравственного поступка.

Совесть вступает в жизнь как воля к нравственному совершенству, как порыв к действию, и человек в этот момент не колеблется, он свободен. Это не навязанный поступок, а его собственный, здесь высший закон совпадает с желанием сердца человека.

Единство совести заключается вовсе не в том, что все должны совершать одни и те же поступки, нет. Совесть – это идти в едином направлении, совесть несёт однородное содержание, это явление творческое, художественно-рассудочное. В момент совершения совестного акта человек испытывает миг своего единения с божественным началом, он воспринимает себя как цельное, не расколотое существо.

Подводя итог анализу осмысления совести русскими философами, следует выделить несколько основополагающих факторов: природа совести понимается как духовное, сверхприродное начало, «голос Бога» внутри человека; следовательно, социальное не может быть источником нравственной оценки, т.е. философы разделяли нравственное и моральное; совесть не просто говорит, что это «недолжно», что это «недостойно», совесть, анализирует поведение, даёт ему более глубокую оценку, требует от человека корректировать свои действия, если они носят безнравственный характер, восстанавливая тем самым справедливость; чувство вины, с которым чаще всего связывают понимание совести, по своей сути есть её остатки, поскольку совесть не участвует в проявлении; совесть – это, прежде всего, «совестный акт», т.е. свершение нравственного поступка, человек просто действует, оставаясь свободным и испытывая радость правильного пути.

Завершая настоящее исследование, следует представить ряд выводов.

Исходя из вышеизложенного, в процессе преподавания и воспитания следует обращать внимание именно на действенный характер совести. Не решаясь лишать человека совести, её представляют как «спящую», «невостребованную», «догоняющую», но истинная совесть – действующая.

Только совесть как основание нравственности, т.е. совокупности внутренних принципов, носящих при этом универсальный характер, может быть основанием для различения добра и зла. Она проявляет себя как чувство, побуждающее нас соблюдать нравственные требования на всех этапах свершения поступка, начиная от замысла (можно или нельзя), корректируя выбор средств совершения поступка и, безусловно, давая нравственную оценку.

Конечно же, люди – существа житейского компромисса; эти компромиссы не компрометируют его до конца, пока в глубине живёт совесть. И иногда человек, падая или уже упав, бывает спасён ею. Очень ярко об этом писал Н.Н. Трубников в «Притче о Белом ките»: «Не оскверняй свою вселенную, свою совесть, единственное твое достояние, пока она не болит и не смердит, потому что ни очистить ее, не вырвать ее, как больной зуб, ты никогда не сможешь. Береги себя. Пока ты жив, она есть последнее из твоих благ, которое пребудет с тобой до конца твоих дней» [9]. (Никто не утверждает, чтобы все стали праведниками, надо, чтобы каждое поколение расчищало себе пути, ибо бессовестное поколение погубит жизнь людей).

Светская этика исключает апелляцию к Богу как верховному моральному судье, но высшие ценности – Добро, Истина, Справедливость – служат надежным критерием совестных поступков.

Библиографический список

1. Ильин И.А. *Путь к очевидности*. Москва: Республика, 1993.
2. Дробницкий О.Г. *Моральная философия: Избранные труды*. Москва: Гардарики, 2002: 480 – 500.
3. *Федеральный перечень учебников по ОРКСЭ* (выписка из Приложения к приказу Минпросвещения России от 20.05.2020 г. № 254). Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/umk/federalnyj-perechen-uchebnikov-po-orkse-prikaz-minprosa-rf-ot-28-12-2018-g-345.html
4. Васильева Т.Д., Савченко К.В., Тюляева Т.И. *Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики*: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Академкнига/Учебник, 2013.
5. *Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики*. 4 – 5 классы: учебное пособие для общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2010.
6. Соловьев В.С. *Оправдание добра*. Available at: https://klex.ru/37l
7. Лосский Н.О. *Условия абсолютного добра*. Available at: https://royallib.com/book/losskiy_nikolay/usloviya_absolyutnogo_dobra.html
8. Бердяев Н.А. *О назначении человека*. Available at: https://klex.ru/28d
9. Трубников Н.Н. *Притча о Беломките*. Available at: http://www.marsexx.ru/psychology/trubnikov-pritcha-o-bk.html

References

1. Il'in I.A. *Put' k ochevidnosti*. Moskva: Respublika, 1993.
2. Drobnickij O.G. *Moral'naya filosofiya: Izbrannye trudy.* Moskva: Gardariki, 2002: 480 – 500.
3. *Federal'nyj perechen' uchebnikov po ORKS`E* (vypiska iz Prilozheniya k prikazu Minprosvescheniya Rossii ot 20.05.2020 g. № 254). Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/umk/federalnyj-perechen-uchebnikov-po-orkse-prikaz-minprosa-rf-ot-28-12-2018-g-345.html
4. Vasil'eva T.D., Savchenko K.V., Tyulyaeva T.I. *Osnovy duhovno-nravstvennoj kul'tury narodov Rossii. Osnovy svetskoj `etiki*: 4 klass: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Akademkniga/Uchebnik, 2013.
5. *Osnovy religioznyh kul'tur i svetskoj `etiki. Osnovy svetskoj `etiki*. 4 – 5 klassy: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2010.
6. Solov'ev V.S. *Opravdanie dobra*. Available at: https://klex.ru/37l
7. Losskij N.O. *Usloviya absolyutnogo dobra*. Available at: https://royallib.com/book/losskiy_nikolay/usloviya_absolyutnogo_dobra.html
8. Berdyaev N.A. *O naznachenii cheloveka*. Available at: https://klex.ru/28d
9. Trubnikov N.N. *Pritcha o Belom kite*. Available at: http://www.marsexx.ru/psychology/trubnikov-pritcha-o-bk.html

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-154-157

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

DISTANCE LEARNING AS AN EDUCATIONAL PRACTICE IN A MODERN UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF THE WORLD PANDEMIC AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL PROCESS. The article reveals ф problem of distance learning. The pros and cons, as well as the principles of the use of multimedia technologies, are noted. The results of the transition to distance learning of all educational institutions, which occurred in the 2nd half of the 2019/2020 academic year due to the pandemic, are disclosed, practice has shown that the issue of technical equipment is resolved with complications, there is a problem of staffing the educational process using the latest technologies, including conducting classes in on-line mode. It is indicated that with the development of Internet communications, the use of distance learning technologies has become particularly relevant, and therefore the number of educational institutions in which the traditional form of education is supplemented by distance learning technologies (DET) is increasing. DOT includes both mobile technologies, such as podcasts, mobile games and various mobile applications, as well as educational platforms such as Edx, Future Learn, Coursera and others, which contain massive open online courses that allow everyone to learn something completely new. free or for a small fee. These distance learning technologies are used by higher education institutions not only for their students, but also for external users. Human life is a constant process of knowing oneself and the world around. For many years, education meant personal contact between the student and the teacher, this required mentor visits to students, or school visits, and learning away from home, that is, there were many forms of learning where a person, depending on his status in society, could choose some form of education for themselves. In this paper, some aspects of the formation of the security of distance education are considered and a number of problems that students and university teachers face in the learning process are identified.

Key words: **distance learning, multimedia technologies, educational process, on-line mode, teachers, students, services.**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МИРОВОЙ ПАНДЕМИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье раскрывается проблема дистанционного обучения. Отмечены плюсы и минусы, а также принципы применения мультимедийных технологий. Раскрыты результаты перехода на дистанционное обучение всех учебных заведений, что произошло во 2-м полугодии 2019–2020 учебного года из-за пандемии, практика показала, что вопрос технического оснащения был решен с осложнениями, имела место проблема и кадрового обеспечения учебного процесса с применением новейших технологий, в том числе и проведение занятий в онлайн-режиме. Указано, что с развитием интернет-коммуникаций использование дистанционных обучающих технологий приобрело особую актуальность, в связи с чем возрастает количество учебных заведений, в которых традиционная форма обучения дополняется дистанционными образовательными технологиями (ДОТ). К ДОТ относятся как мобильные технологии, например, подкасты, мобильные игры и различные мобильные приложения, так и образовательные платформы, такие как Edx, Future Learn, Coursera и другие, на которых находятся массовые открытые онлайн-курсы, позволяющие всем желающим узнать что-то новое совершенно бесплатно или за небольшую плату. Эти дистанционные образовательные технологии используются высшими учебными заведениями не только для своих студентов, но и для внешних пользователей. Жизнь человека – постоянный процесс познания себя и окружающего мира. Многие годы образование подразумевало личный контакт ученика и учителя между собой, для этого требовались визиты наставника к обучающимся либо посещение школ, также обучение вдали от дома, то есть существовало множество форм обучения, где человек в зависимости от его статуса в обществе мог избрать для себя ту или иную форму обучения. В данной работе рассмотрены некоторые аспекты формирования безопасности дистанционного образования и выявлен ряд проблемы, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели вузов в процессе обучения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, мультимедийные технологии, образовательный процесс, онлайн-режим, педагоги, обучающиеся, сервисы.**

В настоящее время высокий темп развития интернет-коммуникаций сильно повлиял на процесс обучения. Все чаще используются новые технологии с целью организации самостоятельной работы или повышения эффективности обучения. Особую актуальность приобрели дистанционные образовательные технологии. С их помощью выстраивается современный образовательный формат, например, смешанное обучение, «перевернутый» класс, дистанционное обучение. В современных условиях открытое образовательное пространство дает возможность выбора образовательных альтернатив и в области методологии обучения. Актуальность исследования подтверждается фактом того, что IV четверть 2020 года показала неготовность учебных заведений, в том числе современных вузов, к осуществлению образовательного процесса в дистанционной форме. При этом следует отметить, что в первую очередь неготовность возникла не со стороны педагогов или студентов, а сервисов, которые так активно вовлекали данных представителей образовательного процесса. Все сервисы, предлагаемые «на вооружение», не справились с активным посещением пользователей – Youtube, Zoom и остальные известные сайты. Особенно это прослеживалось в первые дни вынужденного дистанционного обучения.

Напомним, что дистанционное обучение осуществляется с помощью сети Интернет, компьютерных телекоммуникаций, а также e-mail [1]. При этом некоторые сервисы, которые интенсивно использовались во время дистанционного обучения, относительно хорошо справились с нестандартно высокой нагрузкой. Педагоги вузов также активно участвовали в освоении сервисов для дистанционного обучения. Проводились занятия по Skype, Zoom, осуществлялась дополнительная рассылка заданий через популярные мессенджеры и электронную почту. Благодаря профессионализму педагогов и тому, что в большинстве вузов уже имелась своя система для дистанционного обучения, дистанционно проводились конкурсы, олимпиады, заочное обучение в онлайн-режиме: через системы Таймлайн, Мираполис, Moodle, в системе электронного обучения edX электронного учебного курса.

В некоторых крупных вузах, в частности в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, в 2018 году была создана электронная информационная образовательная среда (ЭИОС). Но и для них тоже переход полностью на данную форму обучения оказался трудным. Созданную систему пришлось перестраивать, исправляя ошибки уже на интенсивной практике.

Переход же полностью на дистанционное обучение показал то, на что следует в дальнейшем обратить острое внимание, а именно: на аспекты формирования безопасности дистанционного образования.

Цель исследования заключается в выявлении недостатков дистанционного обучения и разработке практических рекомендаций по их коррекции. Для достижения данной цели следует выделить следующие задачи:

1. Изучить историческое развитие дистанционного обучения.
2. Определить основные дидактические понятия.
3. Выявить преимущества и недостатки дистанционного обучения.
4. Выяснить угрозы безопасности дистанционного образования.
5. Разработать рекомендации по обеспечению безопасности дистанционного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании угрозы безопасности дистанционного образования.

Практическая значимость содержится в разработке рекомендаций по улучшению состояния дистанционного обучения вузов.

Научная новизна исследования состоит в разработке рекомендаций по обеспечению безопасности дистанционного образования.

1. Историческое развитие дистанционного обучения. В конце XVIII века в Европе, как только появилась регулярная почтовая связь, возникло «корреспондентское обучение». Учащимся приходилось по почте получать учебные материалы, переписываться с педагогами и сдавать экзамены доверенному лицу или в виде научной работы. Открытый университет Великобритании – первый в мире университет дистанционного образования, открытый в 1969 году. Его название делает акцент на том, что образование предоставлялось всем желающим по невысокой цене и отсутствует необходимость регулярно посещать занятия в аудиториях.

Аналогичные программы дистанционного обучения за рубежом стали появляться друг за другом: Университет Южной Африки в 1946 году, Открытый университет Хаген в 1974 году, Национальный технологический университет в США в 1984 году и другие. В конце 1980-х годов персональные компьютеры стали доступны повсеместно, и по этой причине зародилась надежда на упрощение и автоматизацию обучения [2].

Дата официального развития дистанционного обучения в России – 30 мая 1997 года, день, ознаменованный приказом № 1050 Минобразования России, который позволяет произвести эксперимент дистанционного обучения в сфере образования. Согласно этому приказу, в эксперименте принимали участие пять негосударственных образовательных учреждений (далее НОУ), такие как:

1. НОУ «Современный гуманитарный институт».
2. НОУ «Московская высшая банковская школа».
3. НОУ «Московский международный университет бизнеса и информационных технологий».
4. НОУ «Международный институт гостиничного менеджмента и туризма».
5. НОУ «Международный университет бизнеса и новых технологий».

В редакции Федерального закона «Об образовании» от 13 января 1996 года №12-ФЗ был опубликован перечень технологий, включенных в дистанционное образование:

- специальные учебные пособия («кейсы») на твердом носителе для системы дистанционного обучения;
- телеконференции при поддержке электронной почты;
- видеокассеты;
- электронная библиотека и учебники;
- лазерные диски для мультимедийной среды;
- прочее.

Длительность эксперимента была два года: с 01 июля 1997 года по 01 июля 1999 года. В программу высшего профессионального образования были включены четыре уровня:

1. Первый (базовый) – предоставляет студентам теорию, необходимую для возможно будущей специальности (введение в специальность).
2. Второй (начальный) – дисциплины, соответствующие объему неполного высшего образования.
3. Третий (профессиональный) – дисциплины, соответствующие объему бакалавриата.
4. Четвертый (специальный) – специалист с высшим образованием.

В настоящее время современное образование претерпело некоторые изменения. С развитием интернет-коммуникаций использование дистанционных обучающих технологий приобрело особую актуальность, в связи с чем возрастает количество учебных заведений, в которых традиционная форма обучения дополняется дистанционными образовательными технологиями. К ДОТ можно отнести как мобильные технологии, например подкасты, мобильные игры и различные мобильные приложения, так и образовательные платформы, такие как Edx, FutureLearn, Coursera и другие, на которых находятся массовые открытые онлайн-курсы, позволяющие всем учащимся получить дополнительные знания. Общедоступность «быстрого Интернета» создала возможность использования онлайн-семинаров для процесса обучения. Дистанционное образование играет все большую роль в модернизации системы образования.

2. Основные дидактические понятия. В современных условиях использование *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)* в системе высшего образования является очень актуальным. Увеличивается количество учебных заведений, которые внедряют *дистанционные образовательные технологии (ДОТ)* в традиционную форму обучения. Это не только важный, но и естественный процесс, так как на Земле почти не осталось человека, не владеющего мобильным телефоном или планшетом, не использующего Интернет в повседневной жизни [2]. Для того чтобы понять, как устроено высшее образование сегодня и как оно функционирует в условиях развитых информационно-коммуникационных технологий, нужно обратиться к определению некоторых важных понятий.

Такие понятия, как *электронное обучение, дистанционной обучение, дистанционные образовательные технологии, дистанционная поддержка, система дистанционного обучения, виртуальная образовательная среда* и др. широко известны и используются в нормативных документах, прессе, научных статьях. Однако стоит обратить внимание на их значение, так как, несмотря на их схожесть (все термины подразумевают внедрение ИКТ в образовательном процессе), они используются не всегда правильно, разные авторы иногда вкладывают в них разное содержание.

Термин «*дистанционное обучение*» появился в середине XIX века и использовался для обозначения обучения, которое организовывалось на расстоянии, например, «корреспондентское обучение» (обучение по переписке). Часто этот термин используют как синоним термина «дистанционное образование». Прогресс в удалённом обучении произошёл с началом использования в учебных целях глобальной сети Интернет. Так, например, термин «дистанционное обучение» перестал означать только «корреспондентское обучение» или «домашнее обучение». Дистанционное обучение подразумевает самостоятельную работу, при которой взаимодействие преподавателя и ученика организуется с помощью дистанционных образовательных технологий.

ДОТ могут использоваться при очном, очно-заочном и заочном обучении, в ходе реализации основных и дополнительных образовательных программ в *системе управления обучением* (СУО). *Примером системы управления обучением можно назвать платформу Moodle*. Именно подобная платформа обеспечивает административную и техническую поддержку процессов, связанных с электронным обучением. Что касается термина «*дистанционная поддержка*», то на сегодняшний день определение дистанционной поддержки отсутствует. Термин «*дистанционная поддержка*» присутствует в работах многих исследователей, но само определение этого понятия не приводится.

В учебном пособии Вайндорф-Сысоевой автор употребляет термины «*дистанционный курс*», «*электронный образовательный ресурс*», «*цифровой образовательный ресурс*» [2]. Однако эти термины не являются тождественными термину «*дистанционная поддержка*». По нашему мнению, он должен включать не только определение термина ЭОР, но и идею помощи обучающимся, поскольку это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, который реализуется благодаря методической и организационной помощи обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного учебного курса [2].

3. Преимущества и недостатки дистанционного обучения. В XXI веке использование новых технологий обучения чрезвычайно важно для системы образования. С каждым годом растет объем информации, которую преподаватель должен обработать и донести до своих студентов. Все это вместе взятое позволяет гораздо продуктивнее внедрить электронные образовательные ресурсы в образовательный процесс. Дистанционное образование обладает рядом преимуществ. Оно является реализацией личностно ориентированного подхода в образовании. Следовательно, обучающийся может сам выбрать свой темп, время, ритм освоения учебного материала. Также дистанционное образование обеспечивает развитие субъекта образовательного процесса: стимулирует самостоятельность обучающегося, процесс рефлексии, самоанализ результатов, усиливает мотивацию к обучению, формирует цели и потребности в образовании. Бурно развивающееся дистанционное образование меняет традиционную модель образования, дополняя ее различными информационно-коммуникационными технологиями.

Важно отметить, что системы дистанционного образования, например, Moodle или МООС, могут быть организованы для студентов, обучающихся как на очном отделении, так и на заочном. При этом в условиях очного или заочного формата курсы могут быть использованы для самостоятельной работы по курсу, для опережающего освоения учебного материала по технологии «flipped classroom», для смешанного или дистанционного обучения.

Использование только дистанционного обучения не гарантирует успешного окончания курса. По данным журнала Inside Higher ED, около 90% учащихся бросают онлайн-курсы, так как испытывают проблемы с мотивацией, пониманием материала и, как следствие, с трудностями прохождения курса [3]. Поэтому очевидно, что смешанное обучение, основанное на сочетании традиционной формы обучения и технологий электронного обучения, является более выигрышным. Целесообразнее и продуктивнее переносить изучение теоретического материала на дом с использованием дистанционного сопровождения, а аудиторные часы посвящать лабораторным, практическим и исследовательским заданиям.

Дистанционное обучение включает активное использование интернет-технологий, позволяющих учиться на расстоянии. Все чаще в высших учебных учреждениях, говоря о дистанционном образовании, используют дистанционную поддержку в виде платформы Moodle или массовых открытых онлайн-курсов

(MOOC). Также Moodle обеспечивает взаимодействие между участниками учебного процесса. Использование СДО Moodle возможно отдельно, в качестве дистанционного обучения, а также в сочетании с традиционной формой. Например, при прохождении дистанционного обучения обучающиеся могут изучать теоретический материал, выполнять практические задания и контактировать с преподавателем, не выходя из дома, в любое удобное время. Либо обучающиеся могут получать традиционное образование, дополняя его дистанционной поддержкой [3]. Таким образом, имеют возможность использовать смешанное обучение, то есть сочетание традиционной формы обучения и технологий электронного образования. Обучение с дистанционной поддержкой особенно актуально для студентов, обучающихся на очно-заочной и заочной формах обучения. Благодаря этой технологии студенты получают нужный объем знаний вне зависимости от их местоположения.

4. Угрозы безопасности дистанционного образования. В процессе дистанционной поддержки необходимо обратить внимание на роли, которые существуют в этой системе, в первую очередь на разделение ролей между создателем курса, преподавателем и педагогом-тьютором, которое отсутствует в очной форме обучения. Содержание педагогической деятельности в традиционной форме обучения отличается от педагогической деятельности в виртуальной образовательной среде.

Во-первых, достаточно сложно организовать учебный процесс в условиях быстро развивающихся ИКТ. Преподавателю нужно обладать определенными навыками работы в новых условиях, поскольку недостаточно просто перенести учебные материалы в виртуальную образовательную среду, чтобы реализовать эффективный процесс обучения.

Во-вторых, при использовании ДОТ центральную позицию занимает студент, а не преподаватель, как это происходит в условиях традиционного формата обучения. Обучающиеся сами принимают решения о том, как и когда учиться, то есть становятся центром всего процесса обучения. В функцию преподавателя и тьютора входит помощь в ориентации в системе обучения и потоке учебного материала, мотивация студентов, решение возникающих сложностей.

В-третьих, отличается формат общения преподавателя и студента. Если в традиционном формате часто преобладает обобщённая обратная связь педагога, то в дистанционном формате общение становится более конкретным [4].

Современные ИКТ позволяют сделать связь между педагогом и обучающимся более активной, однако такой способ требует от преподавателя большего времени и дополнительных усилий. Если посмотреть на дистанционную поддержку изнутри (процесс создания, наполнение курса, сопровождение), то это сложнейший комплекс различных составляющих, которые не функционируют сами по себе. Начиная от оформления курса и предоставления учебного материала и заканчивая осуществлением контроля и постоянной связи со студентами, – все это обязанности преподавателя, сопровождающего электронный курс на платформе. Электронная платформа, сопутствующая теоретической дисциплине, делает преподавателя не просто транслятором каких-либо лекций, а сопровождающим, иначе – тьютором электронного курса. Чтобы понять, кто такой педагог-тьютор, следует сначала обратиться к самому слову tutor. Слово «тьютор» пришло к нам из английского языка (tutor – наставник). В зарубежной педагогике дистанционного обучения можно чаще встретить термин, используемый для описания роли и функций тьютора – facilitator (от английского facilitate – «содействовать, способствовать, облегчать»), то есть это человек, который сопровождает процесс обучения, чтобы сделать его «осознанным и менее хаотичным» [4].

Учитывая тот факт, что виртуальная образовательная среда кардинально отличается от традиционного формата преподавания – форма представления контента, практические задания с использованием ИКТ, форма контроля, учащимся необходим консультант. Студент, проходящий курс дистанционно, может испытывать некоторые затруднения по причине отсутствия опыта работы с информационными технологиями или сетевыми курсами, а возможно – из-за отсутствия привычки работать самостоятельно. Если рассмотреть роль педагога в традиционной модели обучения, то это специалист, в задачи которого входит обучать студентов, объяснять темы, организовывать образовательный процесс. Учащийся, попадая с первого класса в этот мир, становится его частью и находит «опору» в преподавателе. Но когда обучение проходит вне привычного мира, в виртуальном пространстве, то учащиеся могут почувствовать дискомфорт и неуверенность. Именно поэтому в условиях дистанционного образования необходимо учитывать роль педагога-тьютора. Тьютор – это специфический педагог. В отличии от учителя, который может учить своему предмету где угодно, тьютор работает только в определенной среде. Это среда должна быть:

– вариативной, то есть содержать в себе разные виды работ. Например, изучение теоретического материала, выполнение практических заданий и сдача экзаменов;

– неструктурированной, то есть не существует определенной схемы действий. Обучающийся может выбирать сам, с чего ему начать;

– избыточной, то есть студент знает, что мир разный и реагирует по-разному;

– открытой, то есть у студентов имеется возможность сказать, чего им хочется, а тьютор должен подстроиться;

– провокативной, то есть тьютор выстраивает среду так, чтобы заставить обучающихся рефлексировать, понять, что им интереснее, чем хочется заниматься [5].

Именно через созданную тьютором среду обучающийся может проявить себя, самоопределиться, относиться к своему выбору ответственно, действовать самостоятельно и инициативно.

Таким, образом, педагог-тьютор – это совершенно новая сфера деятельности, не совсем еще знакомая России, но нужная, потому что для того, чтобы внедрить дистанционную поддержку в систему традиционного обучения, необходим педагог, сопровождающий электронные платформы. Без педагога-тьютора использование дистанционной поддержки может быть не таким эффективным, что может привести к отсутствию положительного результата и роста уровня знаний, умений и навыков обучающихся.

Также в качестве угрозы дистанционного обучения можно назвать техническую оснащенность современных образовательных учреждений в России, поскольку данный метод получения образования объединяет в себе не только классическую форму обучения, но и улучшенные передовые методы в обучении, в планах которых предусматривается увеличение самостоятельной работы. То есть процесс обучения, текущий контроль усвоения знаний происходит посредством современных способов коммуникации для передачи данных и информации студентам в режиме реального времени. Как следствие, недостаточно в данном аспекте уделять внимание только средствам данного обучения. Образование для наглядности можно представить в виде системы, состоящей из трех компонентов, которые распределены следующим образом: объект – обучающийся, субъект – преподаватель, а средством обучения выступают книги, журналы, компьютерные обучающие системы, учебники, дидактический материал и т.д. Опираясь на эту модель, можно прийти к выводу, что взаимодействие преподавателей и студентов происходит через технические средства обучения. Поэтому преподаватель должен тщательно подбирать учебный материал, который будет соответствовать возможностям и потребностям студента.

Однако невозможно использовать дистанционные методы обучения в полной мере для специальностей, которые требуют практической направленности и высокого уровня контроля, такие как биологические, медицинские, а также некоторые технические, сюда еще можно отнести технологические и химические и т.п., потому что целый ряд навыков, умений, профессиональных компетенций, которые формируются при выполнении практических и лабораторных работ в реальном времени, имеют сугубо практическую направленность. А также не все кабинеты и аудитории оснащены современным оборудованием, которое отвечает всем требованиям. Таким образом, развитие дистанционного образования зависит от внедрения новых технологий, методов и методик [5].

5. Рекомендации по обеспечению безопасности дистанционного образования. В процессе реализации дистанционного образования в условиях мировой пандемии выявился ряд особенностей, многие из которых носят негативный характер. Особенно ярко они проявились в период высокой потребности исключительно в дистанционном образовании. Исходя из определения «безопасность», за объект можно принять процесс усвоения знаний обучаемыми и все явления, как внутренние, так и внешние, препятствующие успешной реализации данного процесса классифицировать как угрозу безопасности данного процесса. По умолчанию подразумевается, что обучаемые испытывают в процессе обучения потребности к знаниям. При возникновении угроз по отношению к преподавателям очевидно, что существует и прямая угроза для обучаемых, которые находятся в прямой зависимости от этих преподавателей. Следовательно, все негативные явления по отношению к успешности учебного процесса в дистанционном формате можно считать угрозами безопасности учебного процесса.

К таковым в полной мере мы можно отнести:

– низкую мотивацию к учебе у обучаемых;

– низкую техническую оснащенность как преподавателей, так и обучаемых;

– относительно редкое задействование современных технических средств для реализации учебного процесса преподавателями.

В связи с вышеизложенным на передний план выходит актуальность широкого применения в педагогическом процессе, особенно в его дистанционном формате, современных методов и методик с использованием передовых цифровых технологий.

Мероприятия, связанные с усовершенствованием дистанционного курса обучения:

– активное применение методов обучения, которые сочетают в себе элементы математических моделей, технологических и физических процессов (элементов системы);

– увеличение объема и многообразия фонда оценочных средств;

– увеличение объёма адаптированного под данные задачи учебного материала, который благодаря новым техническим средствам повысит у обучаемых объёмы усвоенного материала;

– профессиональная подготовка и переподготовка кадров с акцентом на освоение современных цифровых технологий;

– наличие эффективной обратной связи, позволяющей ученику получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию;

– создание условий, направленных на повышение мотивации как важнейшего элемента любого курса дистанционного обучения, контроль сохранения высокой мотивации на протяжении всего курса обучения;

– проведение беспристрастной оценки взаимных жалоб как студентов на преподавателей, так и преподавателей на студентов.

Своевременное и адекватное реагирование на возникшие угрозы современного образования с широким привлечением дистанционных форм обучения является актуальнейшей проблемой современного общества. Перечисленные выявленные в данном исследовании угрозы являются вполне преодолимыми, и на их решение должно быть направлены сегодняшние усилия.

Резюмируя представленное исследование, возможно говорить о том, что популярность дистанционного обучения растет. Использование интернет-технологий в значительной мере повлияло на образование в целом. В процессе исследования был сделан вывод, что функции преподавателя в виртуальной образовательной среде отличаются от функций преподавателя в традиционной форме образования и включают в себя оказание помощи студентам, стимулирование их к самостоятельным размышлениям, направление и корректировку процесса обучения.

Риски при внедрении дистанционной формы обучения принадлежат к субъективным факторам. Если студент заинтересован в освоении специальности, повышении квалификации или получении второго или третьего высшего образования, то дистанционное обучение является хорошей альтернативой, которая будет способствовать получению знаний в удобное время. Однако если мотивом выступает сам диплом или сертификат, а не получение знаний, то студент будет использовать любые сомнительные способы, чтобы сдать контрольные или зачеты, не применяя полученных знаний. На сегодняшний день самостоятельность выполнения заданий студентами проконтролировать очень трудно.

Качество и количество дистанционных курсов, программ, уроков в большей степени определяется подготовленностью всей команды, которая разрабатывает дистанционное обучение. То есть все зависит не только от профессионализма преподавателя, его эмоционально и творчески поданного материала, но и от организаторов курса, которые осуществляют техническую подготовку платформ, а также от оборудования, которым пользуются разработчики. Также важным фактором является то, как взаимодействуют преподаватель и разработчики, то есть помощь преподавателям в создании дистанционной программы курса, минимизации технологических рисков, с которыми могут столкнуться все участники процесса.

Из вышеизложенного можно сделать выводы:

– существуют проблемы с техническим обеспечением преподавателей,

– преподавателям и студентам необходимы дополнительные консультации по методическим аспектам проведения дистанционного обучения,

– современные условия реализации полноценного педагогического процесса требует необходимости проверки уровня компьютерной грамотности в освоении методики дистанционных технологий обучения у соискателей на должности профессорского преподавательского состава.

Необходимо отметить, что человек – это социальное существо, которому необходим межличностный контакт как в жизни, так и в образовательной деятельности. Поэтому личное общение между преподавателем и студентом, а также между однокурсниками очень важно. Ничто не сможет заменить занятие в аудиториях, где происходит личный контакт с каждым студентом, где преподаватель может ответить непосредственно на любой вопрос, где осуществляется эмоциональный настрой на восприятия изучаемого материала.

Библиографический список

1. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве. *Наука и школа*. 2017; № 1.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Методика дистанционного обучения*. Москва, 2020.
3. Кравченко Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle. *Известия АлтГУ*. 2015; № 3 (87).
4. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения. *Новая наука: стратегия и векторы развития*. 2016; № 118-3: 89 – 92.
5. Рахимова А.Э. Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам. *Иностранный язык в школе*. 2012; № 10: 56 – 59.

References

1. Voznesenskaya E.V. Distancionnoe obuchenie – istoriya razvitiya i sovremennye tendencii v obrazovatel'nom prostranstve. *Nauka i shkola*. 2017; № 1.
2. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Metodika distancionnogo obucheniya*. Moskva, 2020.
3. Kravchenko G.V. Pedagogicheskie osobennosti organizacii distancionnogo obucheniya v srede Moodle. *Izvestiya AltGU*. 2015; № 3 (87).
4. Blohovcova G.G., Malikova T.L., Simonenko A.A. Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya. *Novaya nauka: strategiya i vektory razvitiya*. 2016; № 118-3: 89 – 92.
5. Rahimova A.`E. Preimuschestva primeneniya komp'yuternyh tehnologij pri obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2012; № 10: 56 – 59.

Статья поступила в редакцию 25.12.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-157-160

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL: NEW REALITIES. The article is dedicated to a comprehensive study of communicative competence in the didactics of a foreign language, with parameters that determine the speaker's skills in using the language, and also takes into account the new realities that have been put forward to education in recent years. The necessity of formation and improvement of communicative competence in the totality of its components is revealed. Based on the study of modern technologies in teaching a foreign language, it has been established that special attention should be paid to the use of Internet technologies that allow involving a teacher who is a native speaker of the language being studied in the process of distance learning in the process of forming and improving the level of language, intercultural and communicative competence of students. The presented material allows to conclude that the introduction of distance technologies into the practice of teaching a foreign language, including a variety of methods of work, is not only a new form of education, but also a new form of education.

Key words: **competence, competence-based approach, distance learning, communicative competence, skill, strategies.**

О.Ю. Дигтяр*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НОВЫЕ РЕАЛИИ

Данная статья посвящена комплексному исследованию коммуникативной компетентности в дидактике иностранного языка с параметрами, определяющими навыки говорящего в использовании языка, а также учитываются новые реалии, которые были выдвинуты в образовании в последнее время. Выявлена необходимость формирования и совершенствования коммуникативной компетентности в совокупности ее составляющих. На основе изучения современных технологий в обучении иностранному языку установлено, что особое внимание необходимо уделять применению интернет-технологий, позволяющих привлекать к процессу дистанционного обучения преподавателя, являющегося носителем изучаемого языка в процессе формирования и повышения уровня языковой, межкультурной и коммуникативной компетенций обучающихся. Представленный материал позволяет сделать вывод, что внедрение в практику преподавания иностранного языка дистанционных технологий, включающих разнообразные приемы работы, – это не только новая форма обучения, но и новая форма образования.

Ключевые слова: **компетентность, компетентностный подход, дистанционное обучение, коммуникативная компетенция, навык, стратегии.**

Целью освоения иностранного языка на современном этапе является формирование у обучающихся навыка использования иностранного языка в межличностной и деловой коммуникации в устной и письменной формах. Владение иностранным языком на высоком уровне является необходимым условием воспитания и формирования конкурентоспособного специалиста для международного рынка труда, для профессиональной реализации личности. При этом концепция коммуникативной компетенции подразумевает не только психолингвистические процессы языковой компетенции: к грамматико-лингвистической компетенции добавляются компетенции, которыми владеет говорящий, позволяют правильно использовать язык в данном контексте. Параметры, определяющие навыки говорящего в использовании языка, возможно представить в форме вопросов:

1) возможно ли коммуникативное действие формально? (И в какой степени);

2) возможна ли осуществимость коммуникативного акта имеющимися средствами? (И в какой степени);

3) соответствует ли коммуникативный акт заданным обстоятельствам? (Языковой и нелингвистический контекст);

4) Делается ли (и в какой степени) что-то на самом деле, и что влечет за собой это действие?

Данные критерии оценки коммуникативной компетентности говорящего могут быть отнесены к разным разделам лингвистики, то есть теории грамматики, психолингвистике, социолингвистике и языковой статистике. Таким образом, коммуникативная компетенция требует межкультурного подхода к коммуникативному действию. Понятие компетентности, как правило, обобщает все способности человека, а именно – когнитивные, аффективные и волевые факторы. Для него компетенция связана с неявным, или интуитивным знанием, а также со способностью использовать его, и четыре перечисленных параметра подразумевают обе области компетенции [1].

В контексте глобальной информатизации общества преподаватели разрабатывают новые методы и подходы к организации образовательного процесса, к методике преподавания иностранного языка и мониторингу обучения. Реализация компетентностного подхода предполагает использование активных и интерактивных форм обучения в образовательном процессе в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общекультурных навыков обучающихся и делает возможным привлечение к процессу дистанционного обучения преподавателя, являющегося носителем изучаемого языка. Осуществление компетентностного подхода в сфере высшего образования ориентировано на подготовку квалифицированного специалиста, повышение конкурентоспособности выпускника высшей школы, разбирающегося в смежных областях производства и готового к реализации на практике своих приобретенных знаний и умений.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что на сегодняшний день из-за отсутствия необходимого количества аудиторных часов и должной мотивации студентам достаточно сложно изучать иностранные языки без дистанционной поддержки. Под влиянием современных реалий и в связи с изменениями требований к иноязычным компетенциям и профориентации студентов выпускников высших учебных заведений на сегодняшний день дистанционная поддержка при обучении различным дисциплинам получила широкое распространение, а в последнее время ведущие университеты мира активно внедряют дистанционную поддержку при обучении иностранному языку. В современном информационном обществе обучение иностранным языкам реализуется посредством технических средств и информационных ресурсов. Под воздействием указанных факторов изменяются требования к иноязычным компетенциям студентов и выпускникам высших учебных заведений. Таким образом, дистанционная поддержка при обучении иностранному языку является не только предпочтительной, но и обязательной в современном мире.

В последние годы в практике и теории профессионально ориентированного обучения студентов особое внимание уделяется вопросам использования языка в качестве инструмента межкультурного общения (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А. А. Мильруд, С.Г. Тер-Минасова). Современные социально-экономические процессы делают актуальной проблему эффективной подготовки студентов иностранному языку и формирования профессионально-языковой компетентности. Более того, по мнению Л.С. Выготского, особенностью иностранного языка как учебной дисциплине является то, что иностранный язык выступает целью и средством обучения. Обучаемые сначала усваивают различные виды речевой деятельности, которые выступают целью обучения, а затем используют их в качестве средств обучения [2].

Цель исследования заключается в выявлении возможностей объективно оценивать иностранное языковое поведение студентов. Для достижения данной цели следует выделить следующие задачи:

1. Определить проблемную область коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в высшей школе.
2. Выявить возможности применения интернет-технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании применения дистанционного образования для развития коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в высшей школе.

Практическая значимость содержится в разработке рекомендаций по привлечению преподавателей, являющихся носителями изучаемых языков, при помощи интернет-технологий дистанционного образования.

Научная новизна исследования состоит в разработке рекомендаций по обеспечению применения дистанционного образования для развития коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в высшей школе.

1. Проблемная область коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в высшей школе. Коммуникативная компетенция описывает способность участвовать в общении, но не способность обрабатывать контент (техническая компетенция) и формировать правильные предложения (языковая компетенция). Коммуникативная компетентность особенно важна при передаче и применении того, что было изучено, прагматическая дидактика иностранного языка формулирует коммуникативную компетенцию или языковое действие как цели обучения, но этапы передачи или применения редко обсуждаются в специальной литературе и редко предусмотрены в учебниках для уроков английского языка.

Как следствие, проблемной областью можно считать оценку высказываний студентов, поскольку существует тенденция в прагматической дидактической теории оценивать лингвистическую правильность как вторичную по отношению к важности коммуникативных намерений в языковой деятельности. Однако коммуникативное намерение неоднозначно, когда высказывание содержит лингвистическое несоответствие. В случае неверных утверждений получатель должен интерпретировать коммуникативное намерение, и могут возникнуть недопонимания. Коммуникативное намерение может быть передано более уверенно, чем лингвистически уместные высказывания. Поскольку не всегда можно точно знать, можно ли передать коммуникативное намерение, возможно говорить о коммуникативном успехе или коммуникативном эффекте вместо того, чтобы передавать коммуникативное намерение.

У преподавателя могут возникнуть трудности при оценке работ студентов на иностранном языке, так как, помимо его коммуникативной компетенции на иностранном языке, у преподавателя нет конкретных руководящих принципов или каталогов критериев, которые могли бы позволить ему объективно оценивать иностранное языковое поведение студентов. Поскольку сам преподаватель обычно не является носителем изучаемого языка, поэтому он может понять коммуникативное намерение студентов в случае неправильности из-за их знания структур исходного языка [3].

Таким образом, коммуникативная компетенция описывает базовую систему знаний и навыков, которые необходимы для общения (например, словарный запас знаний или навыки для использования социолингвистических соглашений в конкретной ситуации). Это подразумевает, что активируются энциклопедические знания и субъективные свойства, такие как мотивация; реальное общение, с другой стороны, означает реализацию этих знаний и навыков в общении. Концепция реального общения принимает во внимание психологические и зависящие от ситуации обстоятельства, такие как усталость, нервозность, нарушения памяти или шум, которые могут влиять на процесс лингвистического производства. Коммуникативная компетентность, таким образом, является фундаментальной частью реального общения, последнее деструктивные факторы, которые могут возникать в процессе общения, косвенно и неточно отражают реальную коммуникативную компетентность человека.

2. Возможности применения интернет-технологий. Для формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции у студентов необходимо создать систему обучения иностранным языкам с опорой на современные новейшие технологии обучения, реализованные посредством средств дистанционной поддержки.

В связи с широким распространением и внедрением средств дистанционной поддержки для обучения дисциплине «Иностранный язык» особое внимание во всем мире уделяют информационной подготовке студентов. Поэтому для реализации обучения иностранным языкам необходимы навыки работы с современными новейшими технологиями обучения, в том числе с технологиями, реализованными посредством средств дистанционной поддержки.

Необходимо отметить, что на современном этапе развития Интернета значительно ускоряется и улучшается качество освоения иностранного языка, появляется возможность привлечения к процессу дистанционного обучения преподавателя, являющегося носителем изучаемого языка. Очевидно, что интернет-технологии несут в себе огромный потенциал в обучении дисциплине «Иностранный язык» [4].

Поэтому каждый студент в течение полного периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным доступом к электронной информационно-образовательной среде. Электронная информационно-образовательная среда высшего учебного заведения должна обеспечивать взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе взаимодействие посредством сети Интернет. Под электронной информационно-образовательной средой понимается комплекс компьютерно-телекоммуникационных технологий и информационных образовательных ресурсов.

Существовавшая ранее система учебного процесса «преподаватель – студент – преподаватель», в которой преподаватель был основным источником знаний, в настоящее время заменяется системой учебного процесса «студент –

информационно-образовательная среда – преподаватель», в которой функция преподавателя уже не сводится только к передаче знаний. Поэтому важнейшей задачей преподавателя в образовательной системе становится организация познавательной деятельности обучающихся, которая учитывает индивидуальные способности и возможности студентов. На сегодняшний день в образовательном процессе все больше внимания уделяется самостоятельной деятельности обучающихся. Реализация самостоятельной деятельности студентов во многом осуществляется посредством современных информационно-коммуникационных технологий.

Для реализации дистанционной поддержки студентов при обучении дисциплине «Иностранный язык» необходимо:

– наличие необходимой материальной базы и программного обеспечения (компьютеры, сеть Интернет, программное обеспечение);

– соответствующая поддержка (сопровождение программного обеспечения, техническая поддержка);

– сопровождение студентов преподавателем, являющимся носителем изучаемого языка.

Для использования информационных технологий как средств обучения необходимы следующие мероприятия:

– выбор соответствующего учебного материала и способа его представления с использованием информационных технологий;

– реализация учебного процесса с применением информационных технологий;

– переработка учебного курса с учетом его компьютеризации.

Для разработки и проектирования дистанционных средств обучения необходимы стандартные процедуры:

– разработка и настройка программ для достижения запланированных результатов процесса обучения;

– включение средств дистанционной поддержки в общую программу самоподготовки;

– оценка эффективности образовательного процесса на основе применения дистанционных средств обучения.

Также для разработки и проектирования дистанционных средств обучения выделяют следующие принципы:

– принцип целостности (обучение должно представлять систему, целей, методов, средств, форм);

– принцип адаптации (учебный процесс должен отвечать познавательным потребностям студентов);

– принцип потенциальной избыточности информации (разработка технологии процесса передачи обучаемым информации для создания оптимальных условий усвоения представляемых знаний) [4].

Таким образом, в настоящее время проблемы, связанные с формированием системы профессиональной языковой подготовки студентов могут быть решены применением дистанционного образования для развития коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку высшей школы.

Подготовка студентов высшей школы заключается в формировании коммуникативных умений, позволяющих осуществлять профессиональные контакты на изучаемом иностранном языке в различных областях и ситуациях. Иностранный язык, в особенности для студентов нелингвистических специальностей, является средством повышения профессиональной компетентности обучающихся, что является необходимым и важным условием успешной профессиональной деятельности выпускника высшего учебного заведения, способного осуществлять и поддерживать деловые контакты с иноязычными коллегами и партнерами.

С учетом вышесказанного общение на иностранном языке является существенным фактором в профессиональной деятельности выпускников, поэтому профессионально ориентированное обучение иностранному языку в настоящее время является приоритетным направлением образования. Профессионально ориентированное обучение должно основываться на учете потребностей студентов, особенно нелингвистических направлений, в изучении иностранного языка, что определяется спецификой будущей профессии, специальности. Это возможно организовать при помощи современных средств дистанционной поддержки студентов, привлекая преподавателя, являющегося носителем изучаемого иностранного языка [5].

В России использование средств дистанционной поддержки в обучении началось с 90-х годов с разработки первых программных и технических средств, реализующих взаимодействие преподавателей со студентами на расстоянии. В настоящее время информационно-коммуникационные технологии, включая средства дистанционной поддержки, используются повсеместно. К примеру, в США уже более 90% высших учебных заведений и школ, а также компаний успешно используют информационно-коммуникационные технологии для обучения и подготовки. Универсальный доступ и уменьшение цены делают системы дистанционной поддержки перспективными средствами обучения [11]. Преимущества и недостатки системы обучения посредством дистанционной поддержки обучающихся представлены в табл. 1.

Таблица 1

Преимущества и недостатки системы обучения посредством дистанционной поддержки обучающихся

Преимущества	Недостатки
Личностный подход (преподаватель может находиться в постоянном и регулярном интерактивном контакте с обучающимися (фиксировать посещаемость, проверять задания, тесты и контрольные работы, обсуждать на форумах, вебинарах, чатах различные проблемы, индивидуально объяснять обучающимся наиболее сложные темы, отвечать на вопросы студентов)	Электронное обучение неинтересно; данное обучение является пассивным; обучающиеся могут хуже учиться, без контроля над своей работой преподавателем; обучающиеся лишены возможности группового взаимодействия; не заслуживающая доверия технология дистанционного обучения
Параллельность (возможность для студентов обучаться без отрыва от производства)	Некоторые специальности нельзя или сложно освоить дистанционно (к примеру, обучение медицинским специальностям)
Гибкость (студенты могут обучаться в оптимальном темпе и удобное для себя время при наличии конкретного учебного плана)	Отсутствие реального общения между преподавателями и учениками
Рентабельность (для обучающихся снижение затрат времени на дорогу к месту учебы)	Ограниченность возможностей проведения практических занятий
Дальнодействие (возможность обучаться независимо от расстояния до университета)	Качество дистанционных курсов (обучающие электронные курсы и программы не всегда должным образом разработаны)

Большинство приведенных недостатков системы обучения посредством дистанционной поддержки обучающихся носят субъективный характер. Однако если рассматривать использование средств дистанционной поддержки не взамен традиционному обучению, а в дополнение, то недостатков в данном обучении практически не будет.

Для реализации данного смешанного обучения дисциплине «Иностранный язык» необходимо использовать различные возможности новейших интернет-технологий, реализуемых в следующих сервисах:

– электронные библиотеки и словари;

– порталы, базы данных;

– образовательные и информационные сайты.

Резюмируя представленное исследование возможно прийти к выводу, что внедрение средств дистанционной поддержки в обучение дисциплине «Иностранный язык» является крайне эффективным и позволяет решить множество проблем, обеспечив межкультурное взаимодействие, в котором на первый план выходит аспект понятности. Если взаимодействующие стороны являются членами одного и того же языкового сообщества, они могут реконструировать стратегии, используемые в рамках промежуточного языка, и легче извлекать содержание и коммуникативные намерения на основе своей коммуникативной компетенции. Это значит, что на основе общеязыковой нормы, с другой стороны, взаимодействующие носители являются носителями иностранного языка, изучаемого студентами, или иностранными носителями из другого языкового сообщества. Они прибегают к своей коммуникативной компетенции или промежуточному языку, если овладели иностранным языком или иностранным языком взаимодействующего лица, чтобы иметь дело с аспектом содержания и взаимоотношений, возможность записывать взаимодействие со стороной, взаимодействующей на иностранном языке. Ситуации межкультурного общения более вероятны при организации дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Мартынова М.А. Сущность и структура готовности студентов медицинского вуза к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1982; Т. 2.
3. Рокитянская К.А. Формирование профессиональной иноязычной компетенции при обучении иностранному языку у студентов неязыкового вуза. *Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы*: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова, 2018: 531 – 533.
4. Рахимова А.Э. Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 10: 56 – 59.
5. Майдисарова Д.С., Тюлюбаев Д.Е. Интерактивность в современном образовании. *Academy*. 2019; № 2 (41): 10 – 11.

References

1. Martynova M.A. Suschnost' i struktura gotovnosti studentov medicinskogo vuza k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v professional'noj sfere. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 2.
3. Rokityanskaya K.A. Formirovanie professional'noj inoyazychnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku u studentov neyazykovogo vuza. *Agrarnaya nauka v XXI veke: problemy i perspektivy*: sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet im. N.I. Vavilova, 2018: 531 – 533.
4. Rahimova A.`E. Preimuschestva primeneniya komp'yuternyh tehnologij pri obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012; № 10: 56 – 59.
5. Majdisarova D.S., Tyulyubaev D.E. Interaktivnost' v sovremennom obrazovanii. *Academy*. 2019; № 2 (41): 10 – 11.

Статья поступила в редакцию 25.12.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-160-162

***Dotsenko N.S.**, senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH AR-TOOLS. Modern educational technologies, among which Augmented Reality (AR) stands out, have led to a significant breakthrough in education, opening up new opportunities in teaching and learning a foreign language. Integration of the innovative augmented reality technology into the language learning process enables effective mastering of both receptive and productive types of foreign language speech activities as part of improving foreign language communicative competence. The paper aims to define the learners' attitude towards augmented reality tools which allow them to improve their foreign language speaking skills and increase their motivation. The author, examining the international experience, analyzes the advantages of this technology in foreign language teaching, as well as highlights some of the limitations arising in the course of implementation of AR-tools, as it is a new technology and the experience of its application is not well studied.

Key words: **educational technology, augmented reality, mobile learning, motivation.**

***Н.С. Доценко,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПОСРЕДСТВОМ AR-ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Современные образовательные технологии, среди которых особо выделяется технология дополненной реальности, привели к значительному прорыву в образовании, открывая новые возможности в преподавании и изучении иностранного языка. Интеграция инновационной технологии дополненной реальности в процесс изучения языков позволяет эффективно осваивать как рецептивные, так и продуктивные виды иноязычной речевой деятельности в рамках совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Цель работы сводится к тому, чтобы определить отношение обучающихся к инструментам дополненной реальности, которые позволяет им совершенствовать навыки иноязычной речи и повышать мотивацию. Автор, исследуя международный опыт, анализирует преимущества данной технологии при обучении иностранному языку, а также выделяет некоторые ограничения, возникающие в процессе реализации AR-инструментария, так как это новая технология, и опыт ее применения недостаточно изучен.

Ключевые слова: **образовательные технологии, дополненная реальность, мобильное обучение, мотивация.**

Современный мир меняется очень быстро, технологический прогресс и цифровизация затрагивают все сферы деятельности человека, включая образование. Одной из важнейших компетенций на сегодняшний день становится умение адаптироваться к непрерывным преобразованиям, происходящим в экономической, общественной и профессиональной областях. Так, благодаря потенциалу передовых цифровых технологий и разработок для всех участников образовательного процесса открываются новые перспективы работы с информацией и ее усвоением. Одной из главных целей в обучении иностранному языку в условиях интенсификации образовательного процесса является создание естественной и динамичной образовательной среды. Дополненная реальность (AR) достаточно широко применяется в образовании для реализации этой задачи. AR имеет большой потенциал в области языкового обучения, поскольку обладает такими преимуществами, как визуализация информации и интерактивность обучения. Таким образом, эксперты включают дополненную реальность (AR) в ключевые тренды развития образования, что, скорее всего, коренным образом изменит подходы к организации учебного процесса.

Актуальность настоящего исследования заключается в нарастающей необходимости включения AR-инструментария в практику обучения иностранным языкам**.**

Цель статьи – проанализировать существующий международный опыт использования технологий дополненной реальности в обучении иностранным языкам.

Научная новизна работы заключаются в доказательстве положительного влияния AR-технологий на процесс обучения, включая улучшение успеваемости, повышение мотивации и вовлеченности, а также развитие сотрудничества среди обучающихся.

Теоретическая значимость научной работы заключается в возможности использования результатов исследования для решения задач по внедрению AR в образовательный процесс с целью создания эффективной среды обучения.

В эпоху глобализации и повсеместного внедрения новых технологий во всех сферах жизни все острее чувствуется необходимость в соответствующем профессиональном образовании, которое способно адаптироваться к этим переменам. Соответственно, появление передовых технологий привело к значительному прорыву в образовании в информационном обществе. В контексте современного образования, которое является студентоцентрированным и ориентировано на использование активных методов обучения, именно цифровые технологии благоприятствуют этому, располагая большим количеством преимуществ по сравнению с традиционными методами. Однако стоит помнить и о некоторых вызовах, которые могут препятствовать внедрению инновационных технологий в обучение, главными из которых являются применение опыта аутентичного обучения и необходимость повышения цифровой грамотности. Эти две проблемы могут быть решены с помощью особой технологии дополненной реальности (AR).

AR – трехмерная (3D) технология, которая способна визуализировать реальный мир с помощью графического изображения предметов и технологии распознавания объектов. AR оказывает положительное влияние на процесс обучения, улучшая производительность, повышая мотивацию и вовлеченность, а также развивая сотрудничество среди обучающихся. Что касается языкового образования, AR имеет большой потенциал, так как эта технология обладает такими свойствами, как визуализация (т.е. представление виртуальной информации в многообразном контексте) и интерактивность обучения (т.е. взаимодействие обучающихся с виртуальным контентом).

В 1992 году Томас Престон Коделл, инженер исследовательской лаборатории корпорации "Boeing", ввел в понятие термин «дополненная реальность» (AR). Технология дополненной реальности (AR) – цифровой инструмент, объединяющий реальный мир и виртуальную среду, обеспечивая их синхронное взаимодействие. Это интерактивный инструмент, который удовлетворяет современным требованиям организации электронного образования 3.0. AR позволяет накладывать виртуальные объекты (то, что называется «дополненные элементы») на реальный мир. Объединяя реальный и виртуальный миры, создается расширенная реальность, в которой объем получения информации увеличивается за счет стимуляции органов чувств, усиливая восприятие. Накладываемым цифровым контентом может быть компьютерная графика, текстовая информация, электронные ссылки, видео и 3D-объекты. В целом AR следует понимать как «технологию добавления, внедрения элементов виртуальной информации в реальную жизнь человека. Она позволяет стереть грань между окружающим и искусственно созданным миром» [1, с. 129]. Программное обеспечение AR интегрирует виртуальную информацию в физическое окружение пользователя так, что он воспринимает эту информацию как уже существующую в окружающей среде. Данная технология способствует интуитивному взаимодействию, эффективной визуальной коммуникации и предоставлению высококачественного учебного контента, созданного педагогами.

Важными характеристиками виртуальной реальности являются взаимодействие, погружение и эффект присутствия. Под взаимодействием понимается способность обучающихся распознавать ввод информации (например, с помощью жеста) и мгновенно реагировать на это действие. Таким образом, использование трехмерной компьютерной графики в сочетании с различными интерфейсными устройствами обеспечивает эффект погружения в интерактивную виртуальную среду, в которой учащиеся могут использовать визуальные, слуховые и тактильные сигналы для управления объектами в синтезированном пространстве. При этом имитируемая среда способна меняться в ответ на входящие действия пользователя. Под присутствием понимается личное субъективное ощущение учащегося, когда он ведет себя в виртуальной среде так же, как в реальном мире.

В настоящее время AR-технологии находят широкое применение в образовательных контекстах, включая изучение медицины, архитектуры, инженерии, а также в преподавании и изучении языков. Это обусловлено тем, что AR-технологии:

– поддерживают практико-ориентированное обучение;

– способствуют переходу от информационно-сообщающего обучения к интерактивному взаимодействию с учебным контентом в реальном времени;

– позволяют делить общее виртуальное пространство с другими людьми за счет функции присутствия, что способствует сотрудничеству и совместной работе;

– обладают огромным потенциалом для повышения вовлеченности и мотивации обучающихся за счет создания учебной среды, воспринимаемой через органы чувств;

– адаптируются к конкретным потребностям каждого обучающегося;

– помогают преодолевать трудности у учащихся с низким уровнем успеваемости;

– расширяют функционал привычных учебных материалов благодаря высокой степени наглядности;

– побуждают учащихся и педагогов творчески подходить к предмету;

– позволяют проводить научные эксперименты, опыты без использования штатного лабораторного оборудования, без риска для жизни и здоровья;

– предоставляют возможность обучения за пределами класса, с любого цифрового устройства.

Таким образом, AR-технологии в обучении преследуют несколько целей: позволяют поддерживать совершенствование познавательных способностей учеников и педагогов в цифровом обществе, способствуют оптимизации, эффективности и качеству процесса обучения. На сегодняшний день этой теме посвящено небольшое количество научных публикаций. Однако важно отметить, что все научные исследования подчеркивают сильные стороны виртуальной образовательной среды, такие как наглядность, высокая степень вовлеченности, концентрация внимания, эффект присутствия, стимуляция органов чувств, безопасность и многие другие.

Вопросом применения AR-технологий в обучении занимались такие исследователи, как R.D.A. Budiman, T.H.C. Chiang, S.J.H. Yang, G.J. Hwang, S. Feine, S.J. Henderson, H. Kauffmann, B. Peixoto, D. Pinto, A. Krassmann, M. Melo, L. Cabra, M. Bessa, N. Guyndomush, G. Orhan, I. Sahin, X. Huang, D. Zou, G. Cheng, H. Xie, М.В. Амелькина, К.И. Бестыбаева, А.А. Дмитриев, В.В. Доброва, П.Г. Лабзина, О.П. Жигалова, А.В. Иванова, Ю.Ф. Катханова, В.В. Котенко, А.С. Крылова, Я. Ланьер, Я.Ю. Ленсу, И.Г. Никитичев, С.И. Пустов [2, с. 56]. Данные исследования, несомненно, содействуют постепенному внедрению AR-технологий в образование, а именно – в систему обучения иностранным языкам.

Существует взаимосвязь между успехом и мотивацией. Исследования таких ученых, как С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.Н. Мясищев, А.А. Леонтьева, Н.А. Зимняя, Н.М. Симонова, Г.А. Китайгородская доказывают, что «мотивация является наиважнейшей основой достижения успеха в изучении языков» [3, с. 125] и значительно облегчает процесс изучения. При обучении иностранному языку крайне важно сформировать естественную и занимательную образовательную среду, которая может способствовать повышению мотивации учащихся, вызывать у них интерес и побуждать их изучать иностранный язык. Учебная деятельность и образовательная среда должны быть созданы таким образом, чтобы привлечь внимание обучаемых, придать им уверенность в изучении иностранного языка и, наоборот, ограничить негативные эмоции, такие как беспокойство и страх. Инновации в обучении иностранному языку, ориентированные на использование AR и мобильных технологий, обеспечивают продуктивную систему обучения за счет изменения концепции времени и места изучения языка и улучшения четырех навыков – чтения, аудирования, говорения и письма.

Дополненная реальность является одним из инструментов реализации мобильного обучения иностранным языкам (MALL – mobile assisted language learning), который способствует осуществлению обучения иностранным языкам с помощью мобильных устройств для улучшения качества системы языкового образования и воспроизведения дидактического принципа индивидуализации, непрерывного образования и использования активных методов обучения иностранному языку. Одним из наиболее весомых достоинств мобильных технологий является предоставление возможности для практики иностранного языка вне класса или аудитории, то есть в реальных обстоятельствах. С помощью AR становится доступным воссоздание ситуации общения с носителями языка (например, при визите на фабрику, проведении собеседования, подписании контракта), а также эффекта присутствия в различных местах за рубежом (в музее, на выставках, на экскурсии).

Китайские ученые в своей работе «Систематический обзор технологий дополненной реальности в изучении иностранных языков» [4] проанализировали работы ряда зарубежных исследователей (Чен, Браун и Слейтер, Ибрагим и др., Солак и Какир), посвященных данному вопросу, и пришли к выводам, что AR способствует изучению языка за счет погружения учащихся в виртуальный мир.

Результаты показали, что AR способствует эффективному изучению лексики, позволяя учащимся визуализировать слова с помощью 3D-изображений, тем самым улучшая понимание их значений. Например, приложение Aurasma от HP Reveal используется для обучения орфографии, наглядно демонстрируя, как писать символы и буквы шаг за шагом. В одном из заданий с AR-приложением Aurasma студентам требовалось найти нужный предмет в виртуальной комнате с большим количеством различных вещей. Сначала учащиеся слушали описание предмета, далее сообщали информацию своим одногруппникам, чтобы те могли найти предмет. Таким образом, развиваются навыки аудирования, устной речи и тренируются коммуникативные способности. Технологии дополненной реальности, такие как Google Cardboard и Google Expeditions, предлагают трехмерные изображения культурных объектов с подробным описанием, позволяя учащимся совершить увлекательный виртуальный тур с изучением достопримечательностей. С помощью этой технологии студенты могли более детально знакомиться с предметами культуры на иностранном языке, что способствует изучению культуры и языка в целом, но чего трудно достичь, используя иные средства получения информации.

Чен [5], Браун и Слейтер [6] изучили AR-приложение Second Life с трехмерной многопользовательской виртуальной средой (MUVE, multiusers virtual environment). Здесь пользователи могут создавать собственные аватары и общаться друг с другом посредством голосового или текстового чата. Участникам исследования Чена было поручено выполнить задания, используя смоделированный сценарий с ситуациями из реальной жизни. Примеры заданий включали заказ еды в ресторане и знакомство посетителей с достопримечательностями своей страны. Приложение Second Life предоставило учащимся возможность взаимодействовать и общаться со студентами из разных культур на иностранном языке. Аналогичным образом Браун и Слейтер использовали SL в качестве платформы для моделирования устного перевода, например, в туристическом офисе и конференц-зале. Таким образом, студенты могли практиковать диалоги на двух языках, имитируя предоставление услуг делового характера.

Исследователи Ибрагим и др. [7], Солак и Какир [8] сравнили лексический запас студентов, которые обучались с помощью AR-инструментов, со студентами, которые обучались с использованием традиционных методов, и обнаружили, что студенты из учебного класса AR превзошли других обучающихся. По мнению ученых, это произошло потому, что AR-технологии позволяют визуализировать значения слов в данный момент времени, что способствует закреплению связей между формой и значением слова, и, следовательно, учащимся было легче запомнить и применить позже нужное слово. Студенты в исследовании, проведенном Ибрагимом, использовали AR-дисплей от Microsoft HoloLens для изучения лексики. С помощью этого AR-устройства студенты перемещались по виртуальной комнате, где были размещены различные объекты, отмеченные словами с пояснениями. Результаты данного исследования показали, что способ изучения лексики, снабженной виртуальными надписями, в реальном времени и пространстве, эффективен и стимулирует процесс запоминания слов на более глубоком уровне. Солак и Какир также отметили, что новые слова лучше запоминаются с помощью технологии AR, когда изучаемая лексика вводится сначала с помощью картинок, затем слово озвучивается, далее предоставляется значение слова. Таким образом, учащиеся могли усвоить контекстное значение слов с помощью технологии AR.

AR-технология также может быть использована для развития навыков письма, что подтвердили исследователи Лю и Цай [9]. Они утверждают, что учебные материалы с использованием AR обеспечивают языковую подготовку и увеличивают объем содержательных знаний, например, при написании эссе. Учебное задание в данном исследовании заключалось в том, чтобы познакомить студентов с виртуальной территорией университета. Все учебные материалы были разработаны с помощью AR, включая систему навигации, визуализацию кампуса и описание зданий. Студентам было предложено провести ознакомительную экскурсию, а затем описать окружающую и внутреннюю территорию кампуса в сочинение. Исследование выявило, что вся лексика, которую студенты выучили в ходе виртуального тура, была использована в сочинениях. Это означает, что учебные материалы на базе AR позволяют расширить и разнообразить словарный запас учащихся посредством более легкого и быстрого доступа к информации.

Анализ научных работ [4] позволяет выделить основные направления языкового обучения, в которых AR используются чаще всего: для изучения и улучшения усвоения лексики (28 статей), для развития навыков говорения (18 статей) и письменной речи (10 статей). Согласно результатам исследований, AR-технологии предлагают интерактивный учебный контент, тем самым повышая учебную мотивацию. Обучающиеся понимают технологии AR как нечто новое и воспринимают такое обучение как увлекательное мероприятие, получая большое удовольствие от таких занятий.

Наряду с преимуществами необходимо отметить ряд ограничений, которые могут снизить использование AR-технологий в обучении:

– ограниченный доступ к Интернету или его полное отсутствие;

– трудоемкость создания приложения с дополненной реальностью и высокий уровень финансовых затрат [10];

– сложности с пониманием инструкций по использованию AR-технологий;

– технические ограничения цифровых устройств: низкое качество аудио- и видеоматериала, что может вызывать физический дискомфорт;

– методическая неподготовленность педагогов к применению AR-технологий;

– обеспокоенность со стороны учителей по поводу эффективности AR-инструментов, когда студенты больше сосредоточены на анимации, а не на учебном материале;

– недостаток опыта работы с AR-проектами как у студентов, так и у преподавателей;

– волнение родителей о том, что обучение с помощью AR может привести к чрезмерному использованию цифровых технологий.

Результаты показывают, что преподаватели и учащиеся сформировали позитивное отношение к внедрению AR на занятиях, а количество положительных отзывов о преимуществах AR явно превышает количество отрицательных. Дополненная реальность обладает способностью вовлекать обучающихся и мотивировать их учиться, повышая успеваемость. AR-технологии улучшают изучение языка посредством иммерсивного обучения, повышения мотивации, создания взаимодействия и снижению тревожности при обучении.

Последующие работы по данной теме должны быть ориентированы на выявление и более подробное изучение условий успешной интеграции приложений дополненной реальности в учебный процесс. К ним можно отнести техническое оснащение занятий, доступность мобильных устройств, способы мотивации преподавателей и студентов, решение вопросов информационной безопасности и этики, возникающие при использовании дополненной реальности.

Кроме того, следует разработать критерии, по которым преподаватели иностранных языков смогут отбирать приложения дополненной реальности в зависимости от конкретных учебных целей и задач. В будущих исследованиях нужно определить, какие факторы способствуют положительному восприятию AR-технологий со стороны обучающихся. Исследователям предстоит изучить влияние AR-инструментов на вовлеченность в процесс обучения с помощью количественных данных, чтобы получить более полные результаты.

Тем не менее мы считаем, что эти проблемы могут быть преодолены, и они не должны быть препятствиями для использования AR в образовании. С учетом потенциальных технологических достижений и снижения затрат как на программное, так и на аппаратное обеспечение, внедрение AR-технологий в образовании, вероятно, будет более широко распространено в краткосрочной и/или среднесрочной перспективе.

Библиографический список

1. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2020; Т. 5, № 1: 128 – 133.
2. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2021; Т. 7, № 3: 53 – 67.
3. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012; № 10 (135): 125 – 129.
4. X. Huang, D. Zou, G. Cheng, H. Xie. A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*. 2021; № 13 (9).
5. Chen J.C. The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*. 2016; № 102 (1): 152 – 171.
6. Braun S., Slater C. Populating a 3D virtual learning environment for interpreting students with bilingual dialogues to support situated learning in an institutional context. *The Interpreter and translator trainer*. 2014; № 8 (3): 469 – 485.
7. Ibrahim A., Huynh B., Downey J. Höllerer T., Chun D., O'donovan J. ARbis pictus: A study of vocabulary learning with augmented reality. *IEEE Transactiions on Visualization and Computer Graphics.* 2018; № 24: 2867 – 2874.
8. Solak E., Cakir R. Investigating the role of augmented reality technology in the language classroom. *Online Submiss*. 2016; № 18: 1067 – 1085.
9. Liu P.H.E., Tsai M.K. Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*. 2013; № 44 (1).
10. Аверьянова С.С., Прохорова И.А. Дополненная реальность: применение и перспективы в образовании. *Наука ЮУРГУ*: материалы 71-й научной конференции. Челябинск: Издательский центр ЮУРГУ, 2019: 36 – 44.

References

1. Semenova G.V. Ispol'zovanie preimuschestv tehnologii dopolnennoj real'nosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 5, № 1: 128 – 133.
2. Konnova Z.I., Semenova G.V. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nostej: innovacii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2021; T. 7, № 3: 53 – 67.
3. Ryabceva O.M. Puti povysheniya motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2012; № 10 (135): 125 – 129.
4. X. Huang, D. Zou, G. Cheng, H. Xie. A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*. 2021; № 13 (9).
5. Chen J.C. The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*. 2016; № 102 (1): 152 – 171.
6. Braun S., Slater C. Populating a 3D virtual learning environment for interpreting students with bilingual dialogues to support situated learning in an institutional context. *The Interpreter and translator trainer*. 2014; № 8 (3): 469 – 485.
7. Ibrahim A., Huynh B., Downey J. Höllerer T., Chun D., O'donovan J. ARbis pictus: A study of vocabulary learning with augmented reality. *IEEE Transactiions on Visualization and Computer Graphics.* 2018; № 24: 2867 – 2874.
8. Solak E., Cakir R. Investigating the role of augmented reality technology in the language classroom. *Online Submiss*. 2016; № 18: 1067 – 1085.
9. Liu P.H.E., Tsai M.K. Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*. 2013; № 44 (1).
10. Aver'yanova S.S., Prohorova I.A. Dopolnennaya real'nost': primenenie i perspektivy v obrazovanii. *Nauka YuURGU*: materialy 71-j nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuURGU, 2019: 36 – 44.

Статья поступила в редакцию 30.01.22

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-162-164

***Kalinina A.S.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University; teacher, The European High School (Moscow, Russia),*
E-mail: aleksamos@eurogym.ru

POSITIONAL RULES OF PERSIAN CONSONANT SYSTEM IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN PHONETICS TO PERSIANS. The article deals with problems of designing courses of Russian practical phonetics for Persian native speakers. Currently, there are almost no stand-alone courses of Russian pronunciation for Persian-speaking students. However, there is a number of various dialects of Persian language, and each of them has its own phonetic characteristics. Such features are transferred to the accent of Persian native speakers learning Russian language. The article discusses the main deviations in pronunciation of Tehrani-speaking students caused by the differences between positional rules in Russian language and Tehrani dialect of Persian. The transfer of the positional rules of native system to Russian pronunciation causes significant and recurring deviations in the accent of non-Russian-speaking students, in our case – the Tehrani-speaking students. The results of the research can be used for designing the courses of Russian practical phonetics for Persian native speakers.

*Key words***: foreign accent, phonetic interference, pronunciation, consonant system, positional rules.**

***А.С. Калинина,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; преп., Европейская гимназия, г. Москва,*
E-mail: aleksamos@eurogym.ru

ПОЗИЦИОННЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРСИДСКОГО КОНСОНАНТИЗМА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОВ РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ

В настоящее время национально ориентированных курсов по русской звучащей речи для носителей персидского языка нет. Между тем персидский язык сегодня существует не только в общепринятом литературном варианте: есть множество его территориальных диалектов, каждый из которых имеет свою фонетическую специфику. Эти особенности находят отражение в интерферированной русской речи персов. В статье рассматриваются основные отклонения в интерферированной русской речи носителей тегеранского диалекта персидского языка, обусловленные переносом закономерностей функционирования звуковых единиц из родной системы учащихся на русское произношение. Именно расхождения в позиционных закономерностях двух «контактирующих» систем обусловливают появление ярких и устойчивых акцентных черт. Результаты исследования могут быть использованы для создания и совершенствования курсов обучения русскому произношению для персоязычных учащихся.

Ключевые слова: **иностранный акцент, фонетическая интерференция, произношение, консонантная система, позиционные закономерности.**

Одной из основополагающих задач современной методики преподавания русского языка как иностранного является создание практических курсов русского языка в рамках его функционально-коммуникативной лингводидактической модели. Создание национально ориентированных курсов русской звучащей для носителей персидского языка необходимо, так как имеется ряд нерешенных проблем, связанных с презентацией материала русского консонантизма в аудитории носителей указанного языка.

Бесспорно, существующие учебные пособия включают в себя ценные материалы для занятий, однако в них не учитываются все типологические и специфические трудности, которые могут возникнуть у носителей персидского языка при освоении русского консонантизма.

Другой важной задачей современной методики преподавания русского языка как иностранного является необходимость подчеркнуть важность учета влияния на интерферированную речь диалектов, которые разнородны в фонетическом отношении.

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разработки лингвометодической модели изучения русского консонантизма в аудитории студентов-носителей персидского языка разных диалектов.

Одним из основных факторов, определяющих особенности иностранного акцента и нарушающих процесс коммуникации, следует считать расхождения в позиционных закономерностях звукового строя родного и изучаемого языков, иными словами – в закономерностях функционирования звуковых единиц двух «контактирующих» систем (подробнее об этом см. [1]).

Большая часть курсов русской звучащей речи создана с учетом лишь тех позиционных закономерностей, которые имеют место в русской фонетической системе. Позиционные закономерности родного языка учащихся, отличные от позиционных закономерностей русского языка, в курсах практической фонетики часто не учитываются. Между тем «эти закономерности неизбежно находят отражение в интерферированной русской речи учащихся, обусловливая появление ярких акцентных черт и устойчивых ошибок» [2, с. 149].

В данной статье представлен анализ персидского акцента, который обусловлен расхождениями в функционировании русских согласных и согласных персидского языка. В ходе анализа впервые описаны расхождения в области позиционных закономерностей в «контактирующих» языках и показано интерферирующее воздействие позиционных закономерностей родного языка на русское произношение персов.

В ходе предлагаемого анализа важно учитывать разный характер соотношения литературной и диалектной фонетики в русском и персидском языках. Принято считать, что образованный носитель русского языка «обязан изжить диалектные черты в своем произношении» [3, с. 25]. Отступления от норм русского литературного произношения в речи носителей русского языка однозначно не допускаются и не приветствуются (подробнее об этой проблематике см. [1]).

В персоязычном мире отношение к диалектам иное. Помимо литературного варианта персидского языка существует ряд отличных от него территориальных разновидностей. Литературный вариант персидского языка используется в священных текстах, в рамках деловой и научной коммуникации, однако не может считаться «родным» ни для одного из его носителей: родным для ребенка-перса всегда является один из его диалектов. Соответственно, каждый из диалектов персидского языка важен для его носителей.

Таким образом, можно утверждать, что фонетический акцент в русской речи персов в большей мере определяется влиянием родных диалектов учащихся, чем влиянием литературного персидского языка, и по этой причине не может быть однородным.

В настоящей статье для анализа выбрана интерферированная русская речь носителей диалекта персидского языка, который в научной литературе чаще всего принято называть тегеранским. Сделанный выбор представляется обоснованным по ряду причин.

Во-первых, контингент носителей тегеранского диалекта является наиболее многочисленным в персоязычном мире. Во-вторых, именно тегеранский диалект наиболее близок литературному персидскому языку. По этой причине данный диалект, хотя несколько отличается от персидского литературного языка, используется в современных средствах массовой информации Ирана и других сферах общественной жизни. На тегеранском диалекте говорит большое количество образованных носителей персидского языка.

Материалом для исследования послужили записи на аудиоустройство интерферированной русской речи десяти носителей тегеранского диалекта в возрасте от 18 до 30 лет с элементарным и базовым уровнем владения русским языком.

Проведенное исследование позволило определить трудности, с которыми сталкиваются персы в области усвоения позиционных закономерностей русской фонетики, и описать основные черты акцента, обусловленные расхождениями родного языка и языка изучаемого.

Большую трудность для персов составляют русские консонантные сочетания. Дело в том, что для русского языка характерна относительно свободная сочетаемость согласных, и, как следствие, допустимы разнообразные двухкомпонентные и многокомпонентные консонантные сочетания в начале, середине и конце слова. В иноязычных системах ситуация иная: в некоторых языках совсем невозможны сочетания согласных, в других – консонантные сочетания невозможны в конкретных позициях.

Ошибки персов в русских консонантных сочетаниях часто обусловлены тем, что в персидском языке в отличие от русского существует запрет на двухкомпонентные и многокомпонентные консонантные сочетания в абсолютном начале слога и, соответственно, слова. Данное различие в закономерностях функционирования фонем русского и персидского языков приводит к появлению в акценте носителей персидского языка многочисленных ошибок. Назовем наиболее частые из них.

Во-первых, в интерферированной речи носителей персидского языка перед начальным сочетанием “[с] + согласный” последовательно фиксируется призвук [ᵉ]: *[ᵉ]*стул*, *[ᵉ]*свод*, *[ᵉ]*сколько*.

Во-вторых, в многокомпонентных консонантных сочетаниях, где первый элемент сочетания – любой согласный, кроме [с], а второй – сонорный [л] или [р], между двумя согласными появляется гласная вставка: *[рере]*сс* (*пресс*), *[bara]*ть* (*брать*), *[folo]*т* (*флот*), *[boro]*вь* (*бровь*), *[giri]*б* (*гриб*). Как правило, качество вставки совпадает с качеством гласного звука, который в русском слове следует за стечением согласных.

В-третьих, в абсолютном начале слова в сочетаниях глухих шумных, кроме сочетания [с] + согласный, происходит выпадение первого шумного согласного. Подобное выпадение особенно часто встречается в персидском акценте при произношении многосложных слов: *[s'i]*хология* (*психология*), *[sp]*омогательный* или *[ᵉsp]*омогательный* (*вспомогательный*). При произношении односложных слов ошибки в акценте персов фиксируются значительно реже, однако также имеют место: носители персидского языка могут произносить *[z]ор (*взор)*, *[v]*ать звать*).

Для звукового строя персидского языка, как и для звукового строя русского языка, характерно яркое позиционное варьирование. Однако закономерности звукового варьирования в двух рассматриваемых языках редко совпадают.

Для носителей персидского языка, изучающих русский язык, наибольшую трудность представляет позиционная мена русских свистящих на шипящие в позиции перед шипящим, результатом которой являются либо долгий шипящий [ш:], либо долгий шипящий [ж:]: *с шумом* – [ш:]*умом*, *низший* – *ни*[ш:]*ий*, *сжечь* – [ж:]*ечь*, *из жизни* – *и*[ж:]*изни*. Подобную мену свистящих на шипящие в позиции перед шипящим носители персидского языка чаще всего не соблюдают.

При произношении реализаций сочетаний свистящих с глухими шипящими типичной ошибкой персов будет произношение сочетания свистящего и шипящего [sʃ] вместо нормативного для русского языка долгого шипящего [ш:]: *[sʃ]*ить* вместо [ш:]*ить* (*сшить*), **ро*[sʃ]*ий* вместо **ро*[ш:]*ий (росший)*.

Отклонения в произношении реализаций сочетаний свистящих со звонкими шипящими в персидском акценте несколько отличаются от отклонений, которые фиксируются при произношении реализаций сочетаний свистящих с глухими шипящими. На месте сочетаний свистящих со звонкими шипящими персами обычно произносятся либо сочетания свистящего и шипящего [sʒ] или [zʒ], либо заальвеолярный шипящий [ʒ]: *[sʒ]*ать* вместо [ж:]*ать* (*сжать)*, **по*[zʒ]*е* или **по*[ʒ]*е* вместо *по*[ж:]*е* (*позже*), **е*[zʒ]*у* или **е*[ʒ]*у* вместо *е*[ж:]*у* (*езжу*).

Фонетическую систему персидского языка отличает наличие ряда консонантных сочетаний, в рамках которых согласные подвергаются разного рода ассимиляциям. Исследователи персидского языка указывают на то, что на стыках слогов в сочетаниях /st/ и /zd/ в персидском языке можно наблюдать явление прогрессивной ассимиляции, результатом которой оказывается геминация: такие

слова персидского языка, как *bastam 'я закрыл'* и *dozdi 'вор',* произносятся носителями персидского языка как *ba*[s:]*am* и *do*[z:]*l* (см., например, (4]).

Эта закономерность переносится студентами на русский язык, что приводит к появлению в интерферированной русской речи персов ошибок типа **чи*[с:] *ый* (*чистый*), **ме*[с:]*о (место), *бе*[з:]*арь (бездарь), *боро*[з:]*а (борозда).*

Важной позиционной закономерностью персидского языка, определяющей яркие отклонения в интерферированной русской речи учащихся, является дистантная диссимиляция плавных согласных: в сочетаниях типа *"l + гласный + l"* происходит замена второго [l] на [r]. Данный процесс дистантной диссимиляции по способу образования можно наблюдать в словах *dlil* – [dlir] ('*причина*') и *xlal* – [xlar] ('*зубочистка*'). Персоязычные учащиеся последовательно переносят данную закономерность на язык изучаемый, произнося **п*[l]*ы*[r] вместо *п*[l]*ы*[l], **корва*[l]*о*[r] вместо **корва*[l]*о*[l], **с*[l]*и*[r] вместо *с*[l]*и*[l].

Позиционные закономерности персидского консонантизма в отличие от русского во многом определяются ограниченной дистрибуцией согласных фонем. Так, например, употребление фонемы <n> в персидском языке невозможно перед звонким губно-губным согласным: такие персидские слова, как *tanbacu 'табак'* и *panbe 'хлопок'* произносятся как *та*[mb]*асu* и *ра*[mb]*е*. В связи с этим слово *бакенбарды* звучит в интерферированной русской речи носителей персидского языка как **баке*[mb]*арды.*

Надо сказать, что передненёбный [н] в позиции перед губно-губным [б] внутри слова в русском языке встречается не так часто, однако подобная ситуация нередко имеет место на стыках знаменательных и служебных слов в таких фонетических словах, как, например, *он бы*, *сон бы*. В таких случаях в интерферированной русской речи носителей персидского языка также появляются ошибки: в акценте персов фонетическое слово *он бы* звучит как **о*[mb]*ы, а сон бы* – как **со*[mb]*ы*.

Устраняя подобные ошибки учащихся в ходе усвоения курса русской звучащей речи, преподавателю следует обратить внимание студентов на недопустимость замены русского зубного носового сонорного губным как внутри слова, так и на стыках слов.

Говоря о других закономерностях персидского языка, связанных с ограниченной дистрибуцией фонем, следует вспомнить о запрете на употребление заднеязычной <g> в позиции абсолютного начала слова и перед звонкими согласными. В указанных позициях в персидском языке допускается употребление <ɢ>, которое реализуется звонким увулярным взрывным звуком в таких словах, как, например, [ɢ]*ejd* (*лимит*) или *ba*[ɢb]*an* (*садовник*) (подробнее об этой закономерности см. [5]).

Соответственно, на месте русского заднеязычного шумного [г] в позиции начала слова и перед звонкими согласными носители персидского языка последовательно произносят увулярный [ɢ]. Он появляется в акценте в таких словах, как **[ɢ]*азета* (*газета*), **ко*[ɢd]*а* (*когда*), **Воло*[ɢd]*а* (*Вологда*), **шла*[ɢb]*аум* (*шлагбаум*). Во всех остальных позициях учащиеся произносили аналог русского заднеязычного [г]: **но*[ɡ]*а* (*нога*), **лу*[ɡ]*а* (*луга*), **и*[ɡ]*ла* (*игла*), **м*[ɡ]*ла* (*мгла*).

Отдельно следует остановиться на закономерностях функционирования русских глухих и звонких согласных, так как закономерности, действующие на данном участке системы в русском языке, часто не совпадают с закономерностями в персидском, что приводит к наличию большого количества устойчивых отклонений в персидском акценте.

Как известно, в русском языке в абсолютном конце слова и перед глухими согласными происходит мена звонких согласных на глухие: *годы* [годы] – *год* [гот], *лодочка* [подъч'къ] – *лодка* [лоткъ]. В персидском языке подобной закономерности нет, что приводит к появлению ошибок в интерферированной русской речи персов: **остро*[v] вместо **остро*[ф], **моро*[z] вместо **моро*[с], **скор*[b] вместо **скор*[п'], **бесе*[dk]*а* вместо *бесе*[тк]*а*, **бу*[dt]*о* вместо **бу*[т:]*о*.

Перед звонкими согласными, кроме сонорных [в] – [в'], в русском языке, наоборот, происходит мена глухих согласных на звонкие: *сбор* [збор], *сдуть* [здут'], *также* [тагже]. В персидском языке такой закономерности нет, поэтому в подобных случаях на месте сочетаний двух звонких согласных в интерферированной русской речи персов появляется ряд ошибок.

При реализации начальных сочетаний фонемы /с/ со звонким согласным в интерферированной речи персов появляется ошибочный призвук [ᵉ], за которым следует сочетание глухого [s] со звонким согласным, что не соответствует нормам русского литературного произношения: **[ᵉsb]ор* (*сбор*), **[ᵉsb]ить* (*сбить*). В других случаях между согласными сочетаниями появляется гласная вставка, при этом первый согласный сочетания обычно тоже сохраняет глухость: **[sudu]ть* (*сдуть*), **та[кеʒе]* (*также*).

Говоря о функционировании глухих согласных в персидском языке, следует также отметить, что персидские [р], [t], [к] произносятся в абсолютном начале слова с сильным придыханием. Соответственно, в акценте персов русские смычные согласные [п], [т], [к] в позиции абсолютного начала слова произносятся с ошибочной аспирацией: **[pʰ]апа* вместо [п]*апа*, **[tʰ]орт* вместо [т]*орт, *[kʰ]то* вместо [к]*то*.

Исследование показало, что большое значение в формировании акцента персов играют позиционные закономерности их родного языка, которые переносятся на русский язык. Подобный перенос приводит к ряду серьезных отклонений в интерферированной русской речи носителей персидского языка, которые можно разделить на несколько групп.

К первой группе отклонений, которые обусловлены переносом закономерностей функционирования фонем в родном языке студентов-персов на русское произношение, следует отнести появление призвука [ᵉ] перед начальным сочетанием "[с] + согласный" (**[ᵉ]свод*) или гласных вставок между согласными в консонантных сочетаниях (**[реге]сс – пресс*, **[giri]б – гриб*), выпадение первого шумного согласного в некоторых сочетаниях глухих шумных в абсолютном начале слова (**[s'i]хология – психология)*, замену второго [l] на [г] в сочетаниях типа "*l+гласный+l*" (**п*[l]*ы*[г] – *плыл*), отсутствие позиционной мены согласных в ряде консонантных сочетаний (**[sʃ]ить – сшить*, **е*[zʒ] *у – езжу*) или случаи позиционной мены по правилам, которые противоречат нормам русского литературного произношения (**ме*[с:]*о – место), *бе*[з:]*арь – бездарь)*.

Ко второй группе отклонений, которые связаны с использованием персами правил сочетаемости звуковых единиц персидского языка в интерферированной русской речи, можно отнести случаи ошибочной замены в акценте персов передненёбного [н] на губной-губной [м] в позиции перед губно-губным [б] как внутри слова, так и на стыках знаменательных и служебных слов (**баке*[mb]*арды – бакенбарды,* *о[mb]ы – *он бы*), а также произношение увулярного [ɢ] на месте русского заднеязычного шумного [г] в позиции начала слова и перед звонкими согласными (**[ɢ]азета – газета*), **ко*[ɢd]*а – когда*).

Из изложенного выше материала очевидно, как важно учитывать позиционные закономерности не только русской, но и персидской фонетической системы при разработке курса русской звучащей речи для персоязычных учащихся. Полученные результаты исследования позиционных закономерностей «контактирующих» систем позволяют объяснить основные ошибки в интерферированной русской речи персов и могут быть успешно использованы для создания и совершенствования курсов обучения русскому произношению.

Перспективы настоящего исследования видятся в дальнейшем изучении и анализе особенностей акцента носителей персидского языка. Детальный и всесторонний анализ интерферированной русской речи персов открывает возможности для создания лингводидактической модели для студентов-носителей персидского языка разных диалектов.

Библиографический список

1. Горшкова К.В. О фонеме в языке и речи. *Slavia orientalis.* Warszawa, 1980; DXXIX, № 1-2: 79 – 83.
2. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2015; № 3: 139 – 154.
3. Бархударова Е.Л., Чжу Ю. Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально ориентированных методик обучения русскому произношению. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017; № 4 (25): 25 – 35.
4. Hajimohammadi M., Alinezhad B., Rafiei A. Total Assimilation in Persian Phonology: A Modified Contrastive Specification account. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2020; № 3: 250 – 259.
5. Bijankhan M., Nourbakhsh M. Voice onset time in Persian initial and intervocalic stop production. *Journal of The International Phonetic Association*. 2010; № 40: 335 – 364.

References

1. Gorshkova K.V. O foneme v yazyke i rechi. *Slavia orientalis.* Warszawa, 1980; DXXIX, № 1-2: 79 – 83.
2. Barhudarova E.L. Osnovy sopostavleniya foneticheskih sistem izuchaemogo i rodnogo yazykov v kontekste obucheniya proiznosheniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2015; № 3: 139 – 154.
3. Barhudarova E.L., Chzhu Yu. Analiz fonetiki rodnogo dialekta v kontekste sozdaniya nacional'no orientirovannyh metodik obucheniya russkomu proiznosheniyu. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2017; № 4 (25): 25 – 35.
4. Hajimohammadi M., Alinezhad B., Rafiei A. Total Assimilation in Persian Phonology: A Modified Contrastive Specification account. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2020; № 3: 250 – 259.
5. Bijankhan M., Nourbakhsh M. Voice onset time in Persian initial and intervocalic stop production. *Journal of The International Phonetic Association*. 2010; № 40: 335 – 364.

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 37.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-165-166

Kibakin S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Education, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: kibakin61@mail.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEMORABLE DATES OF DOMESTIC HISTORY IN CONDITIONS OF MIXED TRAINING OF COLLEGE STUDENTS. The paper analyzes a problem of realizing the educational potential of memorable dates of Russian history in an institution of secondary vocational education and focuses on the methods and forms of implementing the educational capabilities of the discipline “History” in the context of blended learning. The article analyzes the scientific literature and reveals the content of the activities of history teachers of the Faculty of Continuing Education of the Russian State University of Justice in realizing the educational potential of memorable dates in Russia through the use of various forms and methods of educational and extracurricular work in history teaching. Particular emphasis in terms of forming project activities and patriotism of students is placed on the peculiarities of organizing and conducting a scientific and practical student conference dedicated to the historical date of Russia. The conclusion is made about the necessity of a reasonable combination of direct and indirect methods of educational influence in the conditions of blended learning. The article is addressed to teachers and specialists seeking to improve effectiveness of educational work with students in a blended learning environment.

Key words: **education, memorable dates in Russia, blended learning.**

С.В. Кибакин, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПАМЯТНЫХ ДАТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В данной работе анализируется проблема реализации воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории в учреждении среднего профессионального образования, и акцентируется внимание на методах и формах реализации воспитательных возможностей учебной дисциплины «История» в условиях смешанного обучения. Анализируется научная литература и раскрывается содержание деятельности преподавателей истории Российского государственного университета правосудия по реализации воспитательного потенциала памятных дат России через использование различных форм и методов учебной и внеучебной работы. Особый акцент в плане формирования групповой проектной деятельности и патриотизма студентов делается на особенностях организации и проведения научно-практических студенческих конференций, посвященных историческим датам России. Делается вывод о необходимости гармоничного сочетания прямых и косвенных методов воспитательных воздействий в условиях смешанного обучения. Статья адресована преподавателям и специалистам, стремящимся повысить эффективность воспитательной работы со студентами в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова: **воспитание, памятные даты России, смешанное обучение.**

Законодателем установлены памятные даты России в ознаменование славных побед российских войск, которые сыграли решающую роль в истории России, и памятные даты в истории Отечества, связанные с важнейшими историческими событиями в жизни государства и общества [1].

Актуальность статьи связана с необходимостью исследования проблемы повышения уровня патриотического и нравственного воспитания студентов колледжа в условиях смешанного обучения при работе с памятными датами отечественной истории. В связи с этим в качестве цели работы определено выявление эффективных форм воспитательной работы с памятными датами отечественной истории с учетом возможностей и проблем смешанного обучения. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретические положения и современные взгляды на патриотическое и нравственное воспитании студентов колледжа.
2. Определить возможности и проблемы повышения воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории, вызванные повсеместным распространением смешанного обучения.
3. Выявить методические и организационные аспекты проведения научно-практической конференции студентов колледжа по памятным датам отечественной истории в условиях смешанного обучения.

Новизна работы заключается в изучении возможностей студенческой научно-практической конференции в качестве эффективной формы повышения воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории. Практическая значимость работы отражена в предложениях, обращенных к преподавателям истории и воспитателям, стремящихся повысить эффективность воспитательной работы со студентами колледжа в условиях смешанного обучения.

В последние годы в связи с пандемией широкое распространение получило смешанное обучение, под которым понимается «объединение двух или более различных способов, форм и методов обучения – традиционного и электронного, очного и дистанционного, синхронного и асинхронного, формального и неформального – в едином образовательном процессе» [2]. Это породило определенные проблемы в организации воспитательного процесса со студентами.

В этой связи большую эвристическую ценность имеют наработки Р.С. Немова, который разделяет средства воспитания «по характеру воздействия на человека на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека, средства массовой информации и другие системы кодирования и передачи информации от одного человека к другому и т.п.)» [3].

Полагаем, что отнесение электронных средств обучения к косвенным методам воспитания будет вполне обоснованным, поскольку здесь отсутствуют личностные контакты и «живая жизненно эмоциональная сила, которой обладает человек, оказывая прямое воздействие на другого» [3].

Воспитательное воздействие сети Интернет и электронных средств обучения существенно ограничено, поскольку, как это было показано Р.С. Немовым, «… оно применимо лишь к детям … умеющим понимать нравственный смысл сказанного или прочитанного» [3]. В этой связи интерес применительно к воспитанию студентов первого курса колледжа с неустоявшимися морально-нравственными ориентирами представляет исследование, проведенное В.Д. Емельяненко и В.А. Лобач-Граубергер, которые, выделяя «ценностно-мировоззренческий» компонент патриотического воспитания, утверждают, что «Всемирная сеть просто не может сформировать убеждения и принципы на «пустом месте»… Интернет продолжает и углубляет именно те тенденции, которые уже были заложены, поскольку в нем можно при желании найти подтверждение любых мнений и взглядов» [4]. В этой связи следует признать, что в условиях смешанного обучения и широкого распространения разнообразной информации в сети Интернет перед воспитателями стоит сложная проблема рационального и гармоничного сочетания прямых и косвенных методов воздействия при доминировании прямых воспитательных контактов.

В научной литературе последних лет проблемам воспитания студентов колледжа уделяется достаточно много внимания. А.А. Разумовская, рассуждая о формах воспитательного процесса колледжа, раскрывает эффективность таких его форм, как студенческое самоуправление, студенческое общественное объединение [5]. В.П. Скворцова и Г.В. Белая выделяют в патриотизме когнитивные, ценностно-эмоциональные и мотивационно-деятельностные структурные компоненты [6].

В то же время в работах недостаточно отражен потенциал памятных дат отечественной истории в патриотическом воспитании студентов в условиях смешанного обучения. Накопленный преподавателями истории колледжа РГУП опыт решения обозначенной проблемы позволяет выдвинуть следующие положения.

Важным условием на этапе планирования учебной и внеучебной работы по истории на учебный год является включение в учебно-тематический план изучения дисциплины, в планы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов – памятных дат России и других важнейших исторических событий в жизни государства и общества, регионов и муниципалитетов.

Большим воспитательным потенциалом обладает проблемное изложение учебного материала, установление его связей с реалиями современной жизни, постоянное обращение к знаменательным датам и историческим личностям Отечественной истории на занятиях в виде информационных сообщений преподавателя, включение в доклады и сообщения студентов на практических занятиях материалов по памятным датам в истории страны и др.

Научно-исследовательская деятельность студентов, посвященная памятным датам России, получает отражение в повестке заседаний научного кружка по истории «Искатель». Так, в 2020–2021 учебном году в работе кружка приняли участие до 25-30% студентов 1 курса колледжа РГУП. На рассмотрение выноси-

лись, в частности, такие темы, как «Россия в годы «Великих потрясений», 1914–1921 гг. (К 100-летию окончания Гражданской войны в России)»; «Социальная и правовая модернизация в годы правления Александра II (К 160-летию Крестьянской реформы в России и др.)».

Большим воспитательным воздействием обладают студенческие научные конференции, приуроченные к памятным датам истории страны, на которых студенты выступают с подготовленными ими коллективными исследовательскими проектами. Подобные конференции позволяют реализовать некоторые существенные достоинства смешанного обучения, а именно – объединить традиционные и электронные формы и методы обучения, прямые и косвенные способы воспитательного воздействия в едином образовательном процессе.

С.И. Прасалова и Э.И. Соина отмечают тот факт, что студенческая конференция «… активизируют творческие способности и стимулируют мотивацию к учению. В процессе конференции у студентов формируются навыки целенаправленного наблюдения, постановки эксперимента, они проходят весь путь исследовательской деятельности – от определения проблемы до защиты полученных результатов» [7].

Научно-практическая конференция по памятным историческим датам в истории России на первом курсе ФНО РГУП ориентирована на воспитание патриотизма, развитие познавательной и научной активности студентов, формирование навыков командной работы и групповой проектной деятельности. Подготовка студентов к конференции начинается в начале учебного года и организуется преподавателями общеобразовательных дисциплин РГУП в формате реализации группового научно-исследовательского проекта.

Работа над конференцией включает в себя:

1. Определение темы и замысла конференции с описанием ключевых вопросов для обсуждения и формирование проектных групп студентов.
2. Составление организаторами плана работы по ее подготовке и проведению.
3. Содержательное изучение студентами литературы и исторических источников.
4. Проведение студентами исследовательской части проекта.
5. Анализ полученных результатов и формулировка выводов.
6. Подготовка студентами доклада и презентации для выступления на конференции.

В 2020–2021 учебном году в РГУП прошла конференция, посвященная 80-летию нападения фашисткой Германии на Советский Союз (22 июня, День памяти и скорби – день начала Великой Отечественной войны – памятная дата России). Представители шести студенческих проектных групп выступали с соответствующими теме проектами, демонстрировали презентации. Были освещены такие темы, как «Правда и ложь о начале Великой Отечественной войны»; «СССР накануне Великой Отечественной войны»; «Оборонительные сражения Красной Армии и флота с 22 июня по август 1941 года»; «Все для фронта, все для Победы! Советский тыл в годы войны»; «Герои начального этапа Великой Отечественной войны и их подвиги»; «Исторические уроки начала Великой Отечественной войны».

Подтверждением интереса студентов к такой форме работы является тот факт, что студенты активно участвуют в конференциях и оценивают их важность среди других форм внеаудиторной работы как высокую.

Таким образом, цель статьи, связанная с выявлением эффективных форм повышения воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории в условиях смешанного обучения студентов колледжа, достигнута, чему способствовало положительное решение поставленных задач, а именно: изучены современные взгляды на патриотическое воспитание студентов колледжа; определены возможности и проблемы, связанные с повышением воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории в условиях распространения смешанного обучения; раскрыты методические особенности проведения научно-практической конференции студентов колледжа в качестве эффективной формы воспитательной работы с памятными датами отечественной истории в условиях смешанного обучения.

Проведенное исследование обладает определенной теоретической значимостью, заключающейся в проведенном исследовании возможностей и проблем воспитательной работы со студентами колледжа, вызванных распространением смешанного обучения. Практическая значимость связана с установлением методических и организационных аспектов проведения студенческой научно-практической конференции в колледже, посвященной памятной дате отечественной истории в условиях смешанного обучения, Предложенные подходы могут быть использованы преподавателями истории в воспитательной работе со студентами колледжа.

Следует отметить, что в представленной статье раскрыты лишь отдельные аспекты обозначенной темы, что обусловливает необходимость дальнейшего проведения научных исследований, посвященных анализу проблемы повышения воспитательного потенциала памятных дат отечественной истории и интеграции смешанного обучения в образовательный процесс.

Библиографический список

1. *О днях воинской славы и памятных датах России*. Федеральный закон от 13.03.1995 №32-ФЗ (ред. от 31.07.2020). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5978/
2. *Словарь терминов и понятий цифровой дидактики*. Авторы-составители Н.В. Ломовцева, К.М. Заречнева, О.В. Ушакова, С.Ю. Ярина. Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. Available at: https://www. firo.ranepa.ru/files/docs/EP/Slovar_cifrovoj_didaktiki.pdf#:~:text=Смешанное%20обучение%20(blended%20learning)%20—,—%20в%20едином%20образовательном%20процессе
3. Немов Р.С. *Психология*. Москва, 2001; Т. 2: 377–386. Available at: https:///www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/07.php
4. Емельяненко В.Д., Лобач-Граубергер В.А. Интернет и ценностно-мировоззренческие основания патриотического воспитания. *Новая наука: Теоретический и практический взгляд*. 2016; № 2-3: 63. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25430355
5. Разумовская А.А. О формах организации воспитательного процесса в учреждении среднего профессионального образования. *Самарский научный вестник*. 2020; Т. 9, № 4: 337 – 342. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formah-organizatsii-vospitatelnogo-protsessa-v-uchrezhdenii-srednego-professionalnogo-obrazovaniya
6. Скворцова В.П., Белая Г.В. Педагогические условия патриотического воспитания старшеклассников средствами сетевой проектной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 2: 147 – 149. Available at: https://www. https://science-education.ru/ru/article/view?id=5782
7. Прасалова С.И., Соина Э.И. Развитие мотивации у студентов СПО при участии в научно-практических конференциях. *Молодой учёный*. 2019; № 12 (250). Available at: https:// www.moluch.ru/archive/250/57318/

References

1. *O dnyah voinskoj slavy i pamyatnyh datah Rossii*. Federal'nyj zakon ot 13.03.1995 №32-FZ (red. ot 31.07.2020). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5978/
2. *Slovar' terminov i ponyatij cifrovoj didaktiki*. Avtory-sostaviteli N.V. Lomovceva, K.M. Zarechneva, O.V. Ushakova, S.Yu. Yarina. Ekaterinburg: RGPPU: Azhur, 2021. Available at: https://www. --firo.ranepa.ru/files/docs/EP/Slovar_cifrovoj_didaktiki.pdf#:~:text=Smeshannoe%20obuchenie%20(blended%20learning)%20,%20v%20edinom%20obrazovatel'nom%20processe
3. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva, 2001; T. 2: 377-386. Available at: https:///www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/07.php
4. Emel'yanenko V.D., Lobach-Grauberger V.A. Internet i cennostno-mirovozzrencheskie osnovaniya patrioticheskogo vospitaniya. *Novaya nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzglyad*. 2016; № 2-3: 63. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25430355
5. Razumovskaya A.A. O formah organizacii vospitatel'nogo processa v uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; T. 9, № 4: 337 – 342. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formah-organizatsii-vospitatelnogo-protsessa-v-uchrezhdenii-srednego-professionalnogo-obrazovaniya
6. Skvorcova V.P., Belaya G.V. Pedagogicheskie usloviya patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov sredstvami setevoj proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 2: 147 – 149. Available at: https://www. https://science-education.ru/ru/article/view?id=5782
7. Prasalova S.I., Soina `E.I. Razvitie motivacii u studentov SPO pri uchastii v nauchno-prakticheskih konferenciyah. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 12 (250). Available at: https:// www.moluch.ru/archive/250/57318/

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-166-170

***Kozyr Z.O.**, teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru*

ON THE QUESTION OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF COLLEGE CADETS. The researcher conducts a study on development of essential foundations of organization and conduct of educational work with college students in conditions of distance learning. The relevance of the article is due to the active practice of using this form of education in most countries of the world, the appeal of domestic education to it in the context of a pandemic, as well as the severity of the problem of organizing educational impact on students who are on the "distance". Research objectives

include to clarify the essence of distance learning, existing problems and current trends; to identify the features of the organization and conduct of educational work with students in the conditions of distance learning; to determine the complex of forms and methods used in the practice of organizing and conducting educational work in conditions of distance learning. The purpose of the article is to familiarize the scientific community with some theoretical conclusions and practice of organizing educational work with the remote method of teaching cadets. The author for the first time proposes a scientific idea of organizing harmonious educational work with students of a maritime college in conditions of distance learning on a scientific basis. The scientific novelty and practical significance of the research lies in the development and proposal of some conceptual foundations for the realization of educational potential in the practice of educational work with cadets of the maritime secondary vocational educational institution.

Key words: **distance learning, education, educational potential, cadet, process, implementation, maritime college.**

З.О. Козырь, *преп., Морской колледж Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,*
E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА

Предлагаемая статья посвящена разработке сущностных основ организации и проведения воспитательной работы с учащимися колледжа в условиях дистанционного обучения. Актуальность статьи обусловлена активной практикой применения данной формы обучения в большинстве странах мира, обращением отечественного образования к ней в условиях пандемии, а также остротой проблемы организации воспитательного воздействия на учащихся, находящихся на «дистанционке». Задачи исследования: уточнить сущность дистанционного обучения, имеющиеся проблемы и современные тенденции; выявить особенности организации и проведения воспитательной работы с учащейся молодежью в условиях дистанционного обучения; определить комплекс форм и методов, используемый в практике организации и проведения воспитательной работы в условиях дистанта. Цель статьи: ознакомить научную общественность с некоторыми теоретическими выводами и практикой организацией воспитательной работы при удаленном способе обучения курсантов. Автором впервые предложена научная идея организации стройной воспитательной работы с учащимися морского колледжа в условиях дистанционного обучения на научной основе. Научная новизна и практическая значимость исследования заключается в разработке и предложении некоторых концептуальных основ реализации воспитательного потенциала в практики учебно-воспитательной работы с курсантами морского среднего профессионального учебного заведения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, воспитание, воспитательный потенциал, курсант, процесс, реализация, морской колледж.**

Современное образование уже немыслимо без дистанционного обучения, которое уверенно заняло подобающее ему место в нашей жизни и практике профессиональной подготовки.

Ключевыми факторами, подтверждающими актуальность рассматриваемой темы, являются:

– активное распространение дистанционных форм обучения в большинстве стран мира, позволившее накопить достаточный положительный опыт качественного, гибкого, индивидуализированного обучения, его адаптации к современным требованиям;

– потребность в развитии современного отечественного образования, соответствующего требованиями XXI века, что гарантирует должное развитие всех сфер экономики нашей страны и, как следствие, улучшение благосостояния граждан России;

– деятельно развивающийся процесс модернизации российского образования, предполагающий информатизацию образования, оптимизацию методов обучения, активное применение новых технологий;

– переход многих учебных заведений полностью или частично на дистанционное обучение в условиях пандемии, что позволило на деле ознакомиться с данной формой обучения и получить первичный опыт такой деятельности.

Следовательно, актуальность рассматриваемой темы не вызывает сомнения.

Современная образовательная практика учебных заведений СПО тесно связана с дистанционным форматом обучения. Большинство колледжей уже накопили некоторый положительный опыт такой деятельности, имеют практические наработки и в сфере организации воспитательной работы в ходе «удаленки». Вместе с тем для организации продуманной и серьезной воспитательной работы с курсантами необходимы соответствующие конкретные концептуальные основы и положения. Для этого автором предпринята попытка на основе теоретического анализа подходов отечественных ученых обобщить сущностные основы организации процесса воспитания учащихся морского колледжа в ходе дистанционного обучения.

Цель исследования: разработать некоторые базовые положения организации воспитательной работы с учащимися колледжа в процессе дистанционного обучения, включающие сущность воспитательной работы, цель, задачи, особенности, формы и методы работы. Достижение данной цели требует выполнения следующих задач:

– уточнить сущность феномена «дистанционное обучение»;

– дать авторское определение термину «дистанционное обучение курсантов колледжа»;

– определить достоинства, недостатки, проблемы и характерные тенденции процесса современного дистанционного обучения курсантов колледжа;

– разработать некоторые сущностные положения организации и проведения воспитательной работы с учащимися морского колледжа в условиях дистанционного обучения.

Сущность дистанционного обучения, имеемые проблемы и современные тенденции. Изучение многочисленных научных источников (монографий, академических словарей, учебных пособий, авторских статей) показывает, что ныне имеется значительное количество определений термина «дистанционное обучение».

Так, в педагогическом словаре (автор А.М. Новиков) рассматриваемый термин трактуется как «технология целенаправленного и методически организованного руководства образовательной деятельностью обучающихся» [1]. В другом словаре дистанционное обучение истолковывается как «процесс обучения», протекание которого исключает постоянный прямой контакт педагога и субъекта учебной деятельности [2].

Богатая информация о сути дистанционного обучения содержится в публикациях ученых и исследователей данного феномена.

К примеру, Р.Р. Аделовой дистанционное обучение видится как «совокупность информационных технологий», позволяющих доставить учащимся основной объем информации, необходимой для освоения учебного материала [3]. А.А. Андреева и В.И. Солдаткина считают дистанционное обучение специфической формой получения образования [4]. Согласно позиции Э.М. Каримулаевой и А.М. Курбановой, данный вид обучение предусматривает создание определенной виртуальной информационно-образовательной среды [5]. Р.Ж. Мешалова характеризует дистанционное обучение как «обучение на дистанции» [6]. Г.В. Курицина [7], Е.С. Полат [8] интерпретируют сущность дистанта как «новую форму обучения». А.Н. Томилин и соавторы говорят о нем как о некой инновационной и перспективной образовательной модели [9]. С точки зрения Э.М. Хабибулиной такое обучение есть определенный «способ обучения на расстоянии» [10].

В западной науке дистанционное обучение рассматривается как форма.

Как видим, все авторы придерживаются разных взглядов на сущность дистанционного обучения.

Вместе с тем общим для всех авторских подходов является то, что обучающий и обучаемый разделены каким-то расстоянием, и они непосредственно взаимодействуют при помощи телекоммуникационных средств. В основе общения – педагогические методы. В практике обучения известные и инновационные педагогические технологии.

Следовательно, дистанционное обучение курсантов морского колледжа следует понимать как инновационную, интерактивную форму обучения учащихся, разделяющую их и обучающих преподавателей неким расстоянием от учебного заведения (образовательного центра), предусматривающую конструирование особой дидактической системы с творческим применением потенциалов Интернета и социальных сетей.

К важнейшим достоинствам дистанционного обучения следует отнести:

– обеспечивает проведение полнокровного педагогического процесса;

– гарантирует применение разнообразных ИКТ-технологий;

– предусматривает творческое, но удаленное взаимодействие преподавателя и учащихся;

– позволяет комплексно решить все педагогические задачи: обучение, воспитание, формирование и развитие личности;

– предоставляет курсантам одинаковые возможности по изучению учебного материала, повторное прослушивание лекции и просмотр электронной презентации, качественное проведение самостоятельной работы.

Среди недостатков данной формы обучения находим:

– значительные сложности в контроле за ходом работы учащихся в процессе лекции или практического занятия;

– слабые знания и навыки у ряда курсантов при работе с компьютерной техникой;

– снижение системности и целенаправленности воспитательной деятельности, недостаточный арсенал форм и методов организации воспитательной работы с курсантами в условиях дистанта.

Процессу организации и проведения дистанционного обучения в учебных заведениях СПО свойственны некоторые проблемы. Среди них:

– окончательно не определено, что такое дистанционное обучение – новая форма, усовершенствованное средство или конкретизированная технология?

– имеющаяся нормативно-правовая база организации и проведения дистанционного обучения для средних профессиональных заведений не совсем полная и требует более основательной конкретизации;

– недостаточная методическая подготовка преподавателей к проведению занятий при организации дистанционного обучения;

– отсутствие в колледжах специальных электронных библиотек, позволяющих преподавателям черпать необходимый материал для подготовки и проведения занятий, а учащимся – найти требуемые наработки (лекции, презентации, учебные пособия, рекомендации) для качественной самоподготовки;

– отсутствие у части курсантов (особенно из бедных семей) персональных компьютеров, мобильных устройств, выхода в Интернет, что существенно затрудняет проведение дистанционных занятий.

Для современного процесса дистанционного обучения характерны определенные тенденции:

– окончательное признание преподавателями эффективности дистанционного обучения и проявление активного интереса к нему;

– стремление преподавателей к овладению необходимыми знаниями, методиками и информационно-коммуникативными технологиями проведения дистанционного обучения;

– активизация должной заботы руководящего состава колледжей в создании необходимой материально-технической и ресурсной базы для качественного проведения дистанционных занятий;

– существенное увеличение уровня киберсоциализации как преподавателей, так и учащихся;

– развитие мотивации учащихся к самостоятельному поиску, проработке и овладению учебным материалом, качественной подготовке к итоговым занятиям, зачетам и экзаменам;

– поиск наиболее эффективных путей, форм и методов проведения воспитательной работы с учащимися в условиях дистанционного обучения.

Следовательно, организация воспитательного процесса с учащимися морского колледжа в условиях дистанционного обучения ныне приобрела особую важность и требует соответствующего обоснования.

Сущностные положения организации и проведения воспитательной работы с учащейся молодежью в условиях дистанционного обучения. Общеизвестно, что процесс обучения немыслим без воспитательной компоненты. Именно совместное обучение и воспитание учащегося формируют обучающегося как компетентного профессионала, как развитую личность, обладающую комплексом интегральных, деловых, профессиональных и личных качеств, как гражданина и патриота Российской Федерации.

В педагогике воспитание понимается как совместная, конструктивная и целенаправленная деятельность воспитателя и воспитуемого, в процессе которой формируется и развивается личность. Стержневым принципом педагогической деятельности является единство образовательной, воспитывающей и развивающей функций [11].

Целью воспитательной деятельности в условиях дистанционного обучения является формирование каждого курсанта как гармонично развитую, интеллигентную, духовно-нравственную и культурную личность, компетентного профессионала, достойного гражданина, верного патриота и защитника Отечества.

Это потребовало корректировки традиционно сложившейся системы воспитательной работы в морском колледже, переориентации управленческих структур, преподавателей, командиров курсантских рот.

Задачами воспитательной работы с курсантами морского колледжа являются:

– социализация, социальная адаптация и творческое развитие каждого курсанта;

– воспитание учащихся на отечественных традициях (государственных, национальных, боевых, трудовых, профессиональных);

– развитие гордости за принадлежность к Российской Федерации и многонациональному российскому народу;

– приобщение к отечественным, патриотическим и культурным ценностям, формирование патриотической направленности национального самосознания;

– привитие здорового образа жизни юношам и девушкам;

– вовлечение курсантов в активную спортивную жизнь, предусматривающую систематическую физическую зарядку и самостоятельную физическую подготовку;

– развитие критического мышления, обеспечивающее непринятие антироссийских взглядов, западного образа жизни и западных ценностей;

– формирование чувства отрицательного отношения к наркотикам, пьянству, аморальному поведению, вредным привычкам, сквернословию;

– воспитание желания и готовности служить в рядах российской армии и на кораблях военно-морского флота.

Реализация данных задач потребовала обеспечить:

– сочетание традиционных форм воспитательной работы и творческого использования ИКТ;

– поиска новых форм и методов воспитания учащихся в условиях дистанционного обучения;

– отыскивания путей привлечения курсантов к участию в воспитательной работе не в качестве пассивного созерцателя, наблюдателя, а в роли созидателя, творца, деятельного исполнителя, модератора.

Исполнение положений выделенных задач позволило вычленить *некоторые особенности организации и проведения воспитательной работы с учащейся молодежью*:

– основой воспитательной деятельности является курсантская группа, составляющая до 32 учащихся, разделенная на два отделения. В составе группы имеется свой актив. Это три представителя командного состава (старшина группы и два командира отделения), редактор боевого листка, агитатор и культорг. Наличие активистов позволяет образовать организационное ядро, привлекаемое для подготовки и проведения воспитательных мероприятий, сбора информации, подготовки презентаций и т.д.;

– существенным помощником преподавателя при организации воспитательных мероприятий являются командиры курсантских рот, выполняющие функции куратора, способные дать беспристрастную характеристику каждому учащемуся, отметить его сильные и слабые стороны, положительные и отрицательные качества, успехи и недостатки. Такая объективная информация от командиров курсантских рот позволяет обеспечить индивидуализацию воспитательной деятельности, предусматривающую составление индивидуального плана работы, учитывающего личностные особенности воспитанника;

– добровольный характер проведения воспитательных мероприятий (означает, что курсанты вправе сами решать, будут они принимать участие в предлагаемых мероприятиях или нет, что требует качественной их подготовки для обеспечения интереса юношей и девушек к ним);

– привлечение к участию в воспитательной работе, проведению воспитательной работы представителей руководства колледжа, государственных, морских и транспортных администраций, различных общественных и ветеранских организаций, религиозных конфессий, а также интересных и знаменитых личностей (поэтов, писателей, художников, певцов, бардов, чемпионов, спортивных деятелей и др.);

– совершенствование познавательной деятельности и аналитического мышления курсантов, что позволяет расширить мировоззрение учащейся молодежи, обогатить их новыми знаниями, новым жизненным опытом, потребного для последующей жизни и профессиональной деятельности;

– содействие выработке активной социальной позиции специалиста нового поколения, включающей гражданственность, профессионализм, компетентность, патриотизм, законопослушность, ответственность, дисциплинировать, примерность поведения в быту и на работе.

В практике организации и проведения воспитательной работы в условиях дистанта нашли свое достойное место следующие *формы*:

– *веб-занятие* (обеспечивает возможность провести любые формы воспитательной работы: лекции, беседы, деловые игры, собеседования, викторины, конкурсы и др.);

– *занятие-конференция* (проводится онлайн на платформе ZOOM; дает возможность провести информирование курсантов по важнейшим политическим событиям в стране, обсудить обстановку в коллективе, заслушать курсантов, отстающих по учебе или имеющих нарушения дисциплины, и т.п.);

– *занятие с применением заранее заготовленных видеолекций или презентаций* (позволяет дать воспитанникам широкий информационный материал, оказывающий влияние на расширение мировоззрения, патриотическое сознание, знания учащихся о воспитании и воспитанности, законопослушности и гражданственности, совершенствовании их личных духовно-нравственных качеств);

– *занятие-чат* (проводится с применением возможностей социальных сетей, способствующих передаче мгновенных и текстовых сообщений. Такое занятие проводится синхронно, учащимся обеспечивается постоянный доступ к общению);

– *конференц-связь* (позволяет довести до учащихся необходимую информацию, связаться с ветераном и послушать его рассказ, показать альбом с фотографиями трудовой деятельности передовика производства, лучшего специалиста отрасли, орденоносца, электронную презентацию, обсудить имеющиеся проблемы, послушать мнение каждого);

– *занятие-презентация* (творчески используется программа Microsoft-PowerPoint);

– *телеконференция* (предусматривает предварительную отправку приглашений по электронной почте и рассмотрение любой тематики в соответствии с планом воспитательной работы);

– *веб-квест* (способствует активной поисковой деятельности курсантов, мотивирует их к самостоятельной работе, контролю качества и результативности работы);

– *создание группового творческого продукта* (таковыми могут стать газета, радиогазета, видеоролик и др.);

– *онлайн-дискуссия* (обеспечивает участие в рассмотрении проблемы или вопроса всех членов группы);

– *профориентационная работа* (включает встречи с руководителями и студентами вузов, представителями предприятий и учреждений, ведущими специалистами);

– *коллективный просмотр и обсуждение видеофильма* (дает возможность узнать мнение курсантов об идеях фильма, главной цели, характеров героев, положительных и отрицательных чертах людей, профессиональном мастерстве и качестве исполнения ролей актерами, недостатков фильма);

– *виртуальное посещение музеев* (позволяет ознакомить курсантов с шедеврами мировой и отечественной живописи, уникальными предметами искусства, событиями давно минувших дней, героическими подвигами нашего народа);

– *интернет-акции* (проводятся в канун и в дни государственных праздников – ко Дню защитника Отечества, Дню Великой Победы, Дню Государственного флага России, Дню независимости и др.; предполагают поздравление и чествование ветеранов);

– *групповые и индивидуальные беседы* (имеют воспитательную или профилактическую направленность).

Логично продуманное и творческое применение каждой из данных форм обеспечивает общение преподавателя и учащегося в режиме реального времени, способствует достижению всех образовательных и воспитательных задач.

Основные методы воспитательной работы в процессе дистанционного обучения:

– *формирование сознания* (убеждение, личный пример, беседы, дискуссия);

– *организация деятельности и формирование опыта социального поведения* (воспитывающая ситуация, требование, инструктаж, приучение, демонстрация);

– *стимулирование и мотивация* (поощрение, наказание, соревнование, игра, одобрение, осуждение);

– *контроль и оценка* (диагностика, опрос, тестирование, самопроверка, самооценка, самоконтроль).

Как видим, все классические методы воспитания, разработанные Ю.К. Бабанским, нашли свое достойное место в практике дистанционного обучения и воспитания.

Научная новизна разработанных концептуальных положений организации и проведения воспитательной работы с учащимся морского колледжа в условиях дистанционного обучения заключается в том, что:

– предложена новая научная идея – организация воспитательной работы с учащимися морского колледжа в условиях дистанционного обучения на научной основе. Предложенные концептуальные положения станут базисом для серьезного педагогического исследования, дальнейшей их теоретической разработки и проверки на практике;

– уточнена сущность феномена «дистанционное обучение курсантов морского колледжа», понимаемого как целенаправленная и систематизированная учебно-воспитательная деятельность руководства и преподавательского состава, направленная на осуществление качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях дистанта;

– конкретизированы положения организации воспитательной деятельности с учащимися морского колледжа в процессе дистанционного обучения: сущность воспитательной работы, цель, задачи, особенности, формы и методы работы.

Теоретическая значимость состоит в:

– построении процесса воспитания учащихся колледжа в условиях дистанта;

– определении достоинств, недостатков, проблем и характерных тенденций процесса современного дистанционного обучения курсантов колледжа;

– выявлении особенностей организации воспитательной работы с учащимися колледжа в условиях дистанционного обучения;

– определении совокупности методов и форм организации воспитательной работы с учащимися колледжа в условиях дистанционного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– разработанные концептуальные положения могут быть применены преподавателями и воспитателями колледжей для организации воспитательной деятельности с учащимися;

– доказано, что воспитательная работа с учащимися колледжа в условиях дистанционного обучения возможна, целесообразна, необходима и эффективна (если организуется и проводится не интуитивно, а строго на научной основе).

Таким образом, дистанционное обучение нам видится как современная самостоятельная и инновационная форма обучения учащейся молодежи, в том числе курсантов и студентов колледжей. Дистанционное обучение только тогда может достигнуть своей цели, если это не голая профессиональная подготовка, а творческая, продуктивная деятельность, предусматривающая и одновременную воспитательную работу с учащимися. Применение возможностей Интернета и социальных сетей в интересах воспитательной работы позволяет сохранить системность и целенаправленность воспитательной работы с курсантами, придать воспитательной работе оперативность и своевременность, качественность, действенность и результативность.

Применение дистанционных форм воспитательной работы обеспечивает:

– расширение мировоззрения курсантов;

– формирование у каждого курсанта активной гражданской позиции как достойного сына многонационального российского народа, осознающего место и роль гражданина в судьбе России и её народа, понимание своих прав и обязанностей перед государством и обществом;

– воспитание личности учащегося как патриота Отечества, готовность к его защите;

– становление курсанта как компетентного профессионала, способного результативно трудиться на предоставленном рабочем месте;

– расширение знаний, навыков и умений эффективно работать в виртуальном мире, что потребуется для общения и коммуникации в последующей профессиональной деятельности.

Поставленная цель и определенные задачи исследования выполнены полностью, что позволяет заключить, что данная статья – это цельная теоретическая работа, базирующаяся на теоретическом анализе и системном подходе.

Разработанные концептуальные основы для морского колледжа (как новая педагогическая идея) позволяют выстроить на научной основе целенаправленный и систематизированный воспитательный процесс по формированию каждого курсанта как подлинного профессионала морской индустрии, настоящего гражданина и патриота Российской Федерации, достойного труженика и защитника Отечества. Данные материалы вносят достойный вклад в теорию организации воспитательной работы с учащимися СПО при проведении дистанционного обучения и воспитания.

Предложенные положения могут быть применены (при соответствующем творческом подходе) руководителями, преподавателями и организаторами воспитательной работы учебных заведений СПО.

Накопленный опыт в этой сфере деятельности позволяет сделать вывод, что дистанционный формат воспитательной работы целесообразно применять не только в чрезвычайных ситуациях, при объявлении пандемии, но и в нормальной, повседневной обстановке как современную и малозатратную форму, позволяющую сэкономить значительную часть времени как преподавателям, организаторам воспитательной работы, так и курсантам колледжа (переезд, подготовка помещения, сбор, уборка, возвращение домой или в общежитие).

Перспективы дальнейшего исследования предполагают: а) продолжение исследования по приданию концептуальным основам организации воспитательной работы в процессе дистанционного обучения полной завершенности, что будет отражено в диссертационной работе; б) проведение апробации разработанных положений в практике работы морского колледжа; в) накопление опыта применения предложенных концептуальных основ, всесторонний его анализ и корректировка идей.

Библиографический список

1. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
2. *Профессиональное образование. Словарь*. Available at: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1004/Дистанционное_обучение
3. Аделова Р.Р. *Дистанционное обучение – одна из форм организации учебного процесса*. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/distancionnoe-obuchenie-odna-iz-form-o/
4. Андреев А.А., Солдаткин В.И. *Дистанционное обучение: сущность, технология, организация*. Москва: Издательство МЭСИ, 1999.
5. Каримулаева Э.М., Курбанова А.М. сущность и особенности дистанционного обучения в современной образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 79 – 81.
6. Мешалова Р.Ж. *Дистанционные технологии обучения в колледже – проблемы и перспективы*. Available at: https://infourok.ru/
7. Курицина Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2016; № 2: 34 – 50.
8. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации. *Информатика и образование*. 2005; № 4: 25 – 33.
9. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
10. Хабибулина Э.М. *Дистанционное обучение: основные термины, принципы и модели*. Available at: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/distantsionnoe-obuchenieosnovnye-terminy-printsipy-l
11. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993 – 1999; Т. 2.

References

1. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
2. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'*. Available at: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1004/Distancionnoe_obuchenie
3. Adelova R.R. *Distancionnoe obuchenie – odna iz form organizacii uchebnogo processa*. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/distancionnoe-obuchenie-odna-iz-form-o/
4. Andreev A.A., Soldatkin V.I. *Distancionnoe obuchenie: suschnost', tehnologiya, organizaciya*. Moskva: Izdatel'stvo M`ESI, 1999.
5. Karimulaeva `E.M., Kurbanova A.M. suschnost' i osobennosti distancionnogo obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 79 – 81.
6. Meshalova R.Zh. *Distancionnye tehnologii obucheniya v kolledzhe – problemy i perspektivy.* Available at: https://infourok.ru/
7. Kuricina G.V. Suschnostno-soderzhatel'nye harakteristiki distancionnogo obucheniya v vuze. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 2: 34 – 50.
8. Polat E.S. Organizaciya distancionnogo obucheniya v Rossijskoj Federacii. *Informatika i obrazovanie.* 2005; № 4: 25 – 33.
9. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
10. Habibulina `E.M. *Distancionnoe obuchenie: osnovnye terminy, principy i modeli*. Available at: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/distantsionnoe-obuchenie-osnovnye-terminy-printsipy-l
11. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1993 – 1999; T. 2.

Статья поступила в редакцию 19.01.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-170-173

Kuratchenko M.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Novosibirsk, Russia), Email: kuratchenko-ma@ranepa.ru*

FORMING OF THE IDENTITY IN TRANSFORMING SOCIETIES USING FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS (ON THE EXAMPLE OF CHINA). The article analyzes the role of foreign language textbooks in constructing of the social identity in Chinese society. The work explains the role of foreign languages learning for the constructing of a complex social identity of the subject, based on the analysis of the corpus of Chinese foreign language textbooks from 1950 till 2021. This lets the author make a conclusion about the dynamics of their content and methodological components. The scientific novelty of the study lies in identifying of several stages in the constructing of the identity in Chinese society, based on the transforming practice of learning a foreign language. The paper reveals the dynamics of social identity from the unambiguous appropriation of "another's" (1950s) to the opposition of "one's own" – "another's" (2020).

*Key words***: social identity, foreign language textbook, China, transforming society.**

М.А. Куратченко, *канд. филос. наук, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ, г. Новосибирск, E-mail: kuratchenko-ma@ranepa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ТРАНСФОРМИРУЮЩИХСЯ ОБЩЕСТВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ КНР)

В статье анализируется роль учебников иностранного языка в формировании социальной идентичности китайского общества. В рамках работы поясняется роль изучения иностранного языка для формирования комплексной социальной идентичности субъекта на основании анализа корпуса китайских учебников иностранного языка с 1950 по 2021 год, делается вывод о динамике их содержательных и методических составляющих. Научная новизна исследования заключается в выявлении на основании практик изучения иностранного языка нескольких этапов в формировании идентичности китайского общества, что позволило сделать вывод о динамике социальной идентичности от однозначного присвоения «чужого» (1950-е годы) до противопоставления «своего» «чужому» (2020-е гг.).

Ключевые слова: **идентичность, учебники иностранного языка, Китай, социальные трансформации.**

В контексте обучения, носящего коммуникативный и межкультурный характер, учебники иностранного языка, с одной стороны, выполняют очевидную просветительскую функцию, представляя знания о культуре страны изучаемого языка, обеспечивающие эффективность коммуникации (под культурой здесь понимаются не столько литература, живопись и проч., сколько ценности, определяющие социальную деятельность в обществе изучаемого языка). С другой стороны, в процессе обучения ученики, очевидно, сравнивают «свой» и «чужой» культурный и социальный контексты, таким образом, овладение иностранной культурой и языком происходит через призму особенностей собственных культуры и языка. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что иностранцу интересно общаться с нами, только если мы можем рассказать ему об особенностях нашей страны, нашей культуре, о том, кто мы такие, чем отличаемся от него [1].

Изучение данного вопроса на материале китайского общества интересно по нескольким причинам. Во-первых, взаимодействие между КНР и РФ в сфере образования, несмотря на существующие проблемы, продолжает оставаться довольно активным. Именно поэтому учет особенностей учебников иностранного языка в Китае, знание китайского образовательного стандарта будет способствовать повышению эффективности процесса обучения китайских студентов в России. Во-вторых, особенности социально-политического развития Китая в XX веке подразумевают неоднократную смену образовательной парадигмы вслед за изменением идеологии.

Целью исследования является анализ формирования идентичности китайского общества посредством учебников иностранного языка после образования КНР. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: анализируется процесс изучения иностранного языка как способа формирования социальной идентичности субъекта; основываясь на материалах учебников иностранного языка, выявляются этапы в преподавании иностранных языков в КНР; представляется характеристика данных этапов в контексте формирования идентичности. Научная новизна исследования заключается в обращении к корпусу источников, представленных учебниками иностранных языков в КНР в контексте изучения формирования идентичности, а также в выявлении на основании практик изучения иностранного языка нескольких этапов в формировании идентичности китайского общества.

Так как изучение иностранного языка в государственном образовательном учреждении является отражением потребности государства и общества, учебник представляет позицию государства по отношению к ключевым вопросам: внутренняя культурная политика и социальные ценности, международное взаимодействие, видение международной ситуации. Таким образом, направленно формируемая в рамках образовательного процесса идентичность представляет своего рода идеологический конструкт, опосредующий все виды социальной деятельности. Изучение норм и ценностей, транслируемых учебниками, позволяют определить направление развития КНР, особенности социальной деятельности, специфику формирования национальной идентичности. Учет этих данных позволит повысить эффективность взаимодействия между КНР и РФ на всех уровнях, в том числе в вопросах, связанных с экспортом образования, адаптацией иностранных студентов, определить особенности взаимодействия российских и китайских специалистов в образовательной сфере.

Методологической основой данного исследования является сочетание системного и культурологического подходов, позволяющих выявлять и обосновывать трансформационные закономерности в системе высшего образования КНР, а также условия взаимодействия различных факторов, которые непосредственно повлияли на формирование, закрепление и функционирование фундаментальных социальных ценностей, связанных с процессом получения образования в современных условиях: изменения образовательной парадигмы и коммуникативного поведения акторов образовательного процесса. Таким образом, высшее образование предстает как система, функционирующая по определенным законам, опирающаяся на набор правил, приоритетов и ценностей, выявление которых поможет оценить возможности трансформации всей системы на современном этапе.

Представляется, что проблематика изучения формирования социальной идентичности посредством учебников иностранного языка содержит несколько направлений исследования. Первое – это изучение роли учебников иностранного языка в процессе формирования идентичности, предлагаемое в работах С.Г. Тер-Минасовой [1], Е.М. Мишиевой [2], Цао Ди [3]. Также важным аспектом является анализ требований к учебникам иностранного языка в контексте социального и государственного заказа. Среди работ можно указать работы И.В. Рахманова [4], Сунь Ючжуна [5], Сяо Цюна, Хуана Гоуэна [6], в которых обсуждаются образовательные подходы, концепции и роль учебника в образовательном процессе.

Второе направление – изучение иноязычного образования в Китае на различных уровнях в исторической ретроспективе. Данной проблеме посвящены труды Е.Г. Христановой [7], С.С. Семеновой [8], П.А. Лапина [9] и др., в которых предлагаются варианты периодизации изучения иностранных языков в Китае, раскрывается роль различных иностранных организаций и сообществ, оказавших влияние на изучение иностранных языков в Китае.

Наконец, третье направление – это обсуждение роли учебника в формировании определенной картины мира у учащегося на основании отбора тем, содержания текстов, объема учебных заданий и т.д., причем не только при обучении иностранному языку. Данным проблемам посвящены статьи И.В. Олейникова [10], Л.Е Весниной и И.В. Кирилловой [11], Чжуан Чжисяна [12].

Изучение иностранного языка является своего рода рефлексией, в рамках которой реконструируется содержание категории «свой – чужой», происходит ревизия представлений о собственной культуре и родном языке, являющихся важной частью культуры, не только отражающим, но и институализирующим ее содержание. Собственно, рефлексия субъектом своей уникальности, с одной стороны, и тождественности с контрсубъектом (культурой изучаемого языка), с другой, воплощается в форме социальной идентичности, которая присутствует в сознании коллективного субъекта, создавая целостное представление «о себе» и обеспечивая ценностные основания любой социальной деятельности. В настоящее время принято говорить о множественной идентичности субъекта – культурной, лингвистической, религиозной и т.д., исходя из предмета рефлексии. Необходимо отметить, что в процессах изучения иностранного языка происходит знакомство не только с лингвистическим, но и с социокультурным материалом, что позволяет говорить о формировании (трансформации) всего идентификационного комплекса.

История преподавания иностранных языков в Китае чрезвычайно длинна. Свою роль в этом сыграли и развитые торговые связи, и Великий шелковый путь, и иностранные миссионеры. Если говорить о Новом Китае, то с 1950 года изданием учебной литературы для базового образования (в том числе и по иностранным языкам) занимается издательство 人民教育出版社 «Народное образование», входящее в состав Министерства образования КНР. 70-летний период издания учебников может быть разделен на три этапа, отражающих политику партии и правительства. Первый (с 1950 по 1977 гг.) характеризуется стремительным ростом количества издаваемых учебников английского и русского языков. Лозунг «俄语热» (‘русская лихорадка’) как нельзя лучше отражал популярность русского языка и русской (советской) культуры. Однако, из-за отсутствия педагогических кадров, единых требований, и изменчивости политического курса издание учебников в этот период носит сумбурный характер. Идеология «большого скачка» проникла и в образование, лозунги «一天二十年» (‘двадцать лет за один день’) и «赶英超美» (‘догнать Англию, перегнать Америку’) нашли отражение в политике 教育大革命 (‘великая революция в образовании’), заключавшейся в ускоренном изучении школьной программы. Требования ускориться предъявлялись и к авторам учебников. Так, весь комплект для 9-летнего изучения английского и русского языков был написан преподавателями и магистрантами Пекинского педагогического университета за одну неделю, с конца февраля по 8 марта 1960 г. В пробном практическом применении учебников в школе выяснилось, что содержание английского комплекта не соответствует политике государства и требованиям преподавания иностранных языков. Весь тираж превратился в гору макулатуры. Схожая судьба постигла и учебник русского языка, который был изъят через два года после публикации [13]. Этот пример демонстрирует влияние идеологии и политики государства на учебные материалы по иностранному языку.

Второй этап длился до конца XX века, когда под воздействием реформ открытости и процессов интернационализации учебники подверглись серьезной переработке с учетом международных стандартов. Этот период характеризуется привлечением оригинальных американских и европейских учебников и методик по всем образовательным дисциплинам. Для преодоления отставания в научно-технической сфере и в сфере управления китайскими властями было принято решение о прямом заимствовании как целых учебных курсов, так и учебно-методических материалов. В феврале 1972 года Министерство просвещения, Министерство иностранных дел и Министерство финансов совместно издали «Положения и временные меры по усилению ввоза иностранных учебников» 关于加强外国教材引进工作的规定和暂行办法 с подробным перечнем учебников. В марте того же года Министерство образования издало «Предложения об усилении обучения иностранным языкам» 加强外语教育的几点意见 и приняло конкретные меры по внедрению учебников иностранных языков в учебный процесс. В этот период важным фактором становится аутентичность учебников, способных передать «реальный язык» от носителей к получателям, способствовать кросс-культурной коммуникации [14]. С 1988 до 1991 гг. правительство КНР заключило соглашение с ООН, в рамках которого китайским издательством «Народное образование» совместно с британским издательством Longman Publishing Group было разработано и издано несколько серий учебников английского языка специально для КНР. Таким образом, обучение иностранным языкам проходило практически без учета собственных традиций, главным оказывалось создание учебно-методического комплекса, полностью отражающего особенности коммуникации изучаемого языка, однако не учитывающего особенности собственной коммуникативной культуры.

Наконец, третий этап характеризуется еще более глубокой переработкой учебников, созданием цифровых, учебных пособий онлайн, немаловажную роль на текущем этапе играет изменение образовательного стандарта [15]. На этом аспекте стоит остановиться подробнее.

В КНР основным документом, регламентирующим образовательную деятельность, как и в России, является образовательный стандарт. В 2018 году в КНР был принят Национальный стандарт качества профессионального обучения студентов в высших учебных заведениях (普通高等学校本科专业类教学质量国家标准), в котором определяются принципы и направления построения профессионального образования, исходя из целей образования, требований к построению курсов, условий осуществления образовательной деятельности, профессиональных требований к педагогам, требований к результатам образовательного процесса. Не стали исключением и стандарты в обучении иностранному языку.

В КНР под влиянием инициативы «Один пояс – один путь» выросла потребность в специалистах, не только просто владеющих иностранным языком, но и способных к осуществлению эффективной деятельности на этом языке. Как отмечается китайскими специалистами, долгое время именно практическая коммуникация была слабым местом в преподавании иностранных языков в Китае. Ввод нового Национального стандарта, изменение социальных, экономических и политических условий привели к изменению подходов, методик и требований к образовательному процессу, где приоритет отдается практико-ориентированному образованию [16].

Для понимания принципов реализации Национального стандарта в обучении иностранным языкам представляется оправданным обращение к анализу преподавания английского языка как наиболее распространенного и регламентированного. До 80-х гг. XX века английский язык изучался исключительно в контексте филологических специальностей, однако под воздействием реформ открытости, требовавших специалистов со знанием английского языка, его изучение становилось все более массовым. Произошел переход от специальности «Английский язык» к группе направлений подготовки, связанных с английским языком. В настоящее время это английская филология, бизнес-английский, перевод. Если английская филология осталась традиционной специальностью, в центре которой лежит изучение английской литературы, то бизнес-английский и перевод носят междисциплинарный характер, ориентированы на формирование широкого кругозора, навыков коммуникации в изучаемой сфере [17]. Обществу нужны специалисты, сочетающие владение английским языком с другими профессиональными навыками.

Для всех специальностей, связанных с иностранными языками, Национальный стандарт требует твердых базовых навыков владения языком, подчеркивает необходимость формирования качественной социально-гуманитарной подготовки, развития критического мышления. Представляется, что именно эти требования Национального стандарта определили специфику содержания учебников иностранного языка в Китае.

В настоящий момент большинство китайских авторов отмечают трудности в изучении иностранных языков китайскими студентами, связанные с традиционной системой обучения, в которой беспрекословен авторитет учителя, и приоритет отводится письменным экзаменам, а не устной коммуникации. Современные учебники должны преодолеть противоречие «много времени – мало результата» и отвечать конкретным целям определенных групп учащихся в зависимости от уровня языковой подготовки, изучаемой специальности, личностных и психологических характеристик учащихся [18].

Кроме того, содержание учебников является отражением времени, в которое они были созданы: цитаты Мао Цзэдуна в период Культурной революции, обилие научной (особенно инженерной) терминологии в период реформ открытости, интерес к кросс-культурности в начале XXI века. Отличительной приметой нашего времени стала ориентация на практическую деятельность, а с точки зрения идеологии – освоение принципов социализма с китайской спецификой.

Серия учебников английского языка 新时代明德大学英语 (учебник Миндэ английского языка Новой эры), изданная в 2021 году под редакцией Ван Шоужэня и предназначенная для 1–2 курсов университетов, является замечательным образцом современного китайского учебника английского языка [19]. В предисловии автор указывает, что центральной идеей пособия является категория 德 (этика), о которой председатель Си Цзиньпин упоминал в следующем контексте: 明大德守公德严私德 («Соблюдать великие добродетели, принципы общественной морали, личные добродетели»). Также автор учебника указывает, что категория 明德 отсылает к разделу 大学 (‘Великое учение’) конфуцианского четверокнижья. «Путь великого учения состоит в высветлении светлой благодати, породнении с народом и остановке на совершенном добре» (пер. Кобзева). Получается, что 明德 – это высветление благодати, которое заключается в обучении людей. Автор

предисловия продолжает: «Политические и идеологические идеи, содержащиеся в этом учебном курсе, должны подчеркнуть нравственность и высоко поднять знамя политического и идеологического воспитания…чтобы интегрировать освоение ценностей, получение знаний, развитие способностей. Основными компонентами учебного комплекса являются 12 структурных элементов социалистических ценностей, прописанных на основе идеологических и политических компонентов учебной программы.

Каждая часть книги построена вокруг одного уровня ценностных концепций. Например, первая часть базируется на основных социалистических ценностях личного поведения на социальном и национальном уровнях. Здесь используются категории патриотизм, преданность, честность, дружелюбие. Во второй книге основными категориями становятся категории социального поведения: свобода, равенство, справедливость, законность. В третьей книге осуществляется переход к категории национальных ценностей: общественное благосостояние, демократия, цивилизованность, гармония. Согласно авторской концепции, эволюция рассмотрения ценностей от личных к общественным должна вовлечь учащихся в процесс обучения, сделать его личностно ориентированным. Одновременно показывается неразделимость личности, государства и нации.

Авторы учебника отмечают, что в первую очередь – это учебник английского языка, поэтому здесь присутствуют задания и упражнения, направленные на развитие навыков чтения, аудирования, перевода, письма. Учащимся предлагается выполнить грамматические задания и работать с текстом – стандартный набор для учебника. Для письма разработаны различные задания, которые можно выполнять одному или в группе, от простого сочинения до поста в WeChat (самая распространенная в Китае мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений), где поэтапно указываются требования к тексту.

И все-таки самым интересным оказывается выбор текстов, трактовка и оценочные суждения. Важное место в учебнике занимает сравнение китайской и европейской политической и культурной традиций, основанных на 12 ценностях современного китайского общества.

Так, раздел 1 Song of Freedom (‘Песня свободы’) второго тома начинается не с определения понятия «свобода», а с двух биографий-презентаций – китайского государственного деятеля и ученого Цай Юанпея и греческого философа Эпиктета. Данные отрывки призваны проиллюстрировать подходы в понимании ценности «свобода». Воздержавшись от обсуждения оснований для выбора данных исторических личностей и параметров их сравнения, отметим лишь, что это замечательный пример конструирования социальной реальности. Далее, в разделе Core Values Focus (‘Базовые принципы’) указано: «Freedom is one of the fore social core values which is different from it’s meaning in Western liberal political discourse…The collective nature of the peoples freedom is distinct from the Western freedom, stressing great cause of the peoples (collective) freedom to push forwards» (‘Свобода – одна из основных социальных ценностей, которая отличается от ее значения в западном либеральном политическом дискурсе ... Коллективная природа человеческой свободы отличается от ее западного понимания, подчеркивается великая роль (коллективной) свободы, двигающая человечество вперед’) [19].

Еще одной отличительной особенностью этого пособия является использование современных технологических решений, интегрирующих бумажную версию учебника, мобильное приложение и ресурсы в единый учебный комплекс. Данный подход позволяет учитывать интересы различных групп учащихся, создает возможности для онлайн- и офлайн-обучения. Так, учебник оснащен интеллектуальной платформой обучения иностранным языкам ISmart и цифровым курсом для обеспечения многоуровневого обучения, интегрирующим функции управления обучением, интеллектуальной оценки, анализа данных, загрузки домашних заданий и т.д.

Подводя итоги разговора о формировании социальной идентичности и роли учебников иностранного языка в этих процессах в КНР, необходимо отметить специфическую для Китая тенденцию сочетания традиционных и модернизационных аспектов в различных сферах деятельности, в том числе и в образовательной. Превалирование одного из них и определяет формирование идентификационного комплекса – от безусловного соотнесения себя со страной изучаемого языка (например, СССР в 50-е гг.) до противопоставления и ощущения собственного превосходства (учебник английского языка новой эры Миндэ 2021 года). Кроме того, принятый в 2018 году Национальный стандарт качества профессионального обучения студентов в высших учебных заведениях закрепляет роль образовательных традиций, которые должны быть интегрированы в новые условия.

Немаловажное влияние оказывает политическая конъюнктура современного Китая, заключающаяся в построении социализма с китайской спецификой, влияющая на выбор и содержание учебного материала. Так, анализ учебника английского языка 2021 года 新时代明德英语 позволяет сделать вывод о том, что Китай вполне уверенно чувствует себя на международной арене, формирует культурную идентичность учащихся, транслируя ценности социализма с китайской спецификой.

Данные исследования могут быть применены и в сфере преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов. Дело в том, что и российские, и китайские специалисты отмечают снижение интереса к изучению русского языка как самостоятельной специальности [17]. Тем не менее оказываются востребованными сочетания «русский язык и профессиональное образование», «русский язык и второй иностранный язык». Эта ситуация требует высокой практической ориентированности как учебных программ, так и используемых учебных пособий. Кроме того, при разработке УМК по русскому языку для китайских студентов совершенно необходимо учитывать специфику китайской коммуникативной культуры и идеологии, изучение русского языка должно вестись с отсылкой к китайским реалиям. Также важной является техническая составляющая – совершенно необходимо дополнять «бумажную» версию учебника мобильными приложениями и цифровыми курсами для создания целостной образовательной системы.

Конечно, основополагающим фактором популярности изучения того или иного иностранного языка являются экономические и политические условия. Однако проводимая КНР инициатива «Один пояс – один путь» оставляет место для роста популярности русского языка.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: Нужно подумать… *Иностранные языки в школе*. 2015; № 11: 31 – 42.
2. Мишиева Е.М. Формирование национальной идентичности в процессе обучения английскому языку в школе *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; № 3: 42–50.
3. 曹迪 国家文化认同视角下我国外语教育政策研究// 吉林省教育学院学报. 2021. № 8: 116 – 119页 (Ди Ц. Исследование политики Китая в области преподавания иностранных языков с точки зрения национальной культурной идентичности *Журнал Цзилиньского института образования*. 2021; № 8: 116 – 119).
4. Рахманов И.В. Методические требования к учебникам иностранных языков для средней школы. *Иностранные языки в школе*. 2011; № 8: 10-17.
5. 孙有中 课程思政视角下的高校外语教材设计// 外语电化教学. 2020; № 6: 46 – 51页（Сунь Ю. Дизайн учебных материалов по иностранному языку в высших учебных заведениях с позиций идеологии и политики. *Обучение иностранному языку с использованием телекоммуникационных технологий*. 2020; № 6: 46 – 51).
6. 肖琼，黄国文 外语教材编写中的课程思政元素融入——以《新时代明德大学英语》为例//外国语言文学. 2021; № 4: 400–412页. （Сяо Ц., Хуан Г. Включение идеологических и политических элементов в учебники иностранного языка (на примере учебника «新时代明德大学英语»). *Иностранный язык и литература*. 2021; № 4: 400 – 412).
7. Хрисанова Е.Г., Ися Ма. Иноязычное образование в средних школах Кита. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2018; № 2: 304 – 311.
8. Семенова С.С. Образование в Китае: история и современность. *Вестник ТГПУ*. 2012; № 5: 126 – 130.
9. Лапин П.А. Роль миссионерства в развитии иностранного образования в Китае в поздние годы династии Цин: Вильям Мартин и Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань (вт. пол. XIX – нач. XX вв.). *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2017; № 1: 5 – 15.
10. Олейников И.В. Характеристика фактологического материала по истории стран Восточной Азии в курсе новейшей истории *Сибирский учитель*. 2021; № 2: 57 – 62.
11. Веснина Л.Е., Кирилова И.В. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект. *Филологический класс*. 2019; № 1: 83 – 88.
12. 庄智象构建具有中国特色的外语教材编写和评价体系 // 外语界. 2006; № 6:页 49 – 56 (Чжуан Ч. Китайская специфика построение системы составления и оценки учебников иностранного языка. *Мир иностранных языков*. 2006; № 6: 49 – 56).
13. 刘道义 人教社外语材的发展历程 // 课程，教材，教法. 2021; № 2: 页 64 – 71 (Лю Д. История разработки учебников иностранного языка издательством Народное просвещение. *Урок. Учебные материалы. Методика обучения*. 2021; № 2: 64 – 71).
14. 肖 岚，贾永堂 大学英语教科书文本改编的跨文化真实性考察 // 西安外国语大学学报. 2020; Vol. 28, № 1: 67 – 72 (Сяо Л., Цзя Ю. Исследование кросс-культурной аутентичности текстовой адаптации учебников английского языка для вузов. *Вестник Сианьского университета иностранных языков*. 2020; № 1: 67 – 72).
15. 刘道义 论影响外语教材建设的重要因素 // 课程，教材，教法. 2021; № 2: 页 11 – 18 (Лю Д. Об основных факторах, влияющих на разработку учебных материалов по иностранному языку. *Урок. Учебные материалы. Методика обучения*. 2021; № 2: 11 – 18).
16. 曲夏瑾《国标》背景下外语类专业实践教学体系建设探索 // 海外英语. 2019; № 9: 129 页 (Цюй С. Исследование построения системы преподавания иностранного языка в профессиональной сфере на основе «Национального стандарта». *Англійский язык за рубежом*. 2019; № 9: 129 – 130).
17. 徐志英，冯光武 英语专业与其他语种专业本科教学质量国家标准的关系解读 // 外语教学. 2019; Vol. 40, № 4: 页 55 – 60 (Сюй Ч., Фэн Г. О взаимосвязи между специальностью английский язык и другими языковыми специальностями в Национальном стандарте качества преподавания, уровень бакалавриата. *Обучение иностранным языкам*. 2019; № 4: 55 – 60).
18. 戴忠信，刘军 论外语教材编写的理论依据 // 华北电力大学学报 (社会科学版)). 2015; № 2: 127 – 131页 (Дай Ч., Лю Ц. О теоретических основах составления учебных материалов по иностранному языку. *Журнал Северо-Китайского университета электроэнергетики*. Серия: Социальные науки. 2015; № 2: 127 – 131).
19. 新时代明德大学英语综合教程. 高等教育出版社. 2021: 页345.

References

1. Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannyh yazykov v sovremennoj Rossii: Nuzhno podumat'… *Inostrannye yazyki v shkole*. 2015; № 11: 31 – 42.
2. Mishieva E.M. Formirovanie nacional'noj identichnosti v processe obucheniya anglijskomu yazyku v shkole *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; № 3: 42-50.
3. 曹迪 国家文化认同视角下我国外语教育政策研究// 吉林省教育学院学报. 2021. № 8: 116 – 119页 (Di C. Issledovanie politiki Kitaya v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov s tochki zreniya nacional'noj kul'turnoj identichnosti *Zhurnal Czilin'skogo instituta obrazovaniya*. 2021; № 8: 116 – 119).
4. Rahmanov I.V. Metodicheskie trebovaniya k uchebnikam inostrannyh yazykov dlya srednej shkoly. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 8: 10 – 17.
5. 孙有中 课程思政视角下的高校外语教材设计// 外语电化教学. 2020; № 6: 46 – 51页 (Sun' Yu. Dizajn uchebnyh materialov po inostrannomu yazyku v vysshih uchebnyh zavedeniyah s pozicij ideologii i politiki. *Obuchenie inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem telekommunikacionnyh tehnologij*. 2020; № 6: 46 – 51).
6. 肖琼，黄国文 外语教材编写中的课程思政元素融入——以《新时代明德大学英语》为例//外国语言文学. 2021; № 4: 400–412页. (Syao C., Huan G. Vklyuchenie ideologicheskih i politicheskih `elementov v uchebniki inostrannogo yazyka (na primere uchebnika « »). *Inostrannyj yazyk i literatura*. 2021; № 4: 400 – 412).
7. Hrisanova E.G., Isya Ma. Inoyazychnoe obrazovanie v srednih shkolah Kita. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2018; № 2: 304 – 311.
8. Semenova S.S. Obrazovanie v Kitae: istoriya i sovremennost'. *Vestnik TGPU*. 2012; № 5: 126 – 130.
9. Lapin P.A. Rol' missionerstva v razvitii inostrannogo obrazovaniya v Kitae v pozdnie gody dinastii Cin: Vil'yam Martin i Pekinskaya shkola inostrannyh yazykov Tunv`en'guan' (vt. pol. XIX – nach. XX vv.). *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2017; № 1: 5 – 15.
10. Olejnikov I.V. Harakteristika faktologicheskogo materiala po istorii stran Vostochnoj Azii v kurse novejshej istorii *Sibirskij uchitel'*. 2021; № 2: 57 – 62.
11. Vesnina L.E., Kirilova I.V. Obraz Rossii v kitajskih uchebnyh materialah po russkomu yazyku kak inostrannomu: aksiologicheskij aspekt. *Filologicheskij klass*. 2019; № 1: 83 – 88.
12. 庄智象构建具有中国特色的外语教材编写和评价体系 // 外语界. 2006; № 6:页 49 – 56 (Chzhuan Ch. Kitajskaya specifika postroenie sistemy sostavleniya i ocenki uchebnikov inostrannogo yazyka. *Mir inostrannyh yazykov*. 2006; № 6: 49 – 56).
13. 刘道义 人教社外语材的发展历程 // 课程，教材，教法. 2021; № 2: 页 64 – 71 (Lyu D. Istoriya razrabotki uchebnikov inostrannogo yazyka izdatel'stvom Narodnoe prosveschenie. *Urok. Uchebnye materialy. Metodika obucheniya*. 2021; № 2: 64 – 71).
14. 肖 岚，贾永堂 大学英语教科书文本改编的跨文化真实性考察 // 西安外国语大学学报. 2020; Vol. 28, № 1: 67 – 72 (Syao L., Czya Yu. Issledovanie kross-kul'turnoj autentichnosti tekstovoj adaptacii uchebnikov anglijskogo yazyka dlya vuzov. *Vestnik Sian'skogo universiteta inostrannyh yazykov*. 2020; № 1: 67 – 72).
15. 刘道义 论影响外语教材建设的重要因素 // 课程，教材，教法. 2021; № 2: 页 11 – 18 (Lyu D. Ob osnovnyh faktorah, vliyayuschih na razrabotku uchebnyh materialov po inostrannomu yazyku. *Urok. Uchebnye materialy. Metodika obucheniya*. 2021; № 2: 11 – 18).
16. 曲夏瑾《国标》背景下外语类专业实践教学体系建设探索 // 海外英语. 2019; № 9: 129 页 (Cyuj S. Issledovanie postroeniya sistemy prepodavaniya inostrannogo yazyka v professional'noj sfere na osnove «Nacional'nogo standarta». *Anglijskij yazyk za rubezhom*. 2019; № 9: 129 – 130).
17. 徐志英，冯光武 英语专业与其他语种专业本科教学质量国家标准的关系解读 // 外语教学. 2019; Vol. 40, № 4: 页 55 – 60 (Syuj Ch., F`en G. O vzaimosvyazi mezhdu special'nost'yu anglijskij yazyk i drugimi yazykovymi special'nostyami v Nacional'nom standarte kachestva prepodavaniya, uroven' bakalavriata. *Obuchenie inostrannym yazykam*. 2019; № 4: 55 – 60).
18. 戴忠信， 刘军 论外语教材编写的理论依据 // 华北电力大学学报 (社会科学版)). 2015; № 2: 127 – 131页 (Daj Ch., Lyu C. O teoreticheskih osnovah sostavleniya uchebnyh materialov po inostrannomu yazyku. *Zhurnal Severo-Kitajskogo universiteta `elektro`energetiki.* Seriya: Social'nye nauki. 2015; № 2: 127 – 131).
19. 新时代明德大学英语综合教程. 高等教育出版社. 2021: 页345.

Статья поступила в редакцию 19.01.22

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-173-175

***Litvinova N.Yu**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: LN7766@mail.ru*

RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND A PERSONALITY'S SUBJECTIVE WELL-BEING IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT. The article discloses a problem of activating internal resources of self-regulation and creativity. The role of emotional intelligence and emotional competence in the process of regulating and self-regulation of the vital activity of the individual to achieve a high level of severity of psychological well-being is investigated. In the context of studying the intensification of internal resources of self-regulation and creativity to achieve a high level of severity of psychological well-being, the model of abilities (J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso) is preferred. The theoretical basis of the study are provisions of a systemic-subject approach (E.A. Sergienko), the ideas of the psychology of the subject A.V. Brouslin, psychology of regulation of behavior (O.A. Konopkin, V.I. Morosanova, etc.), psychology of cooping behavior (T.L. Kryukova, R. Lasarus dr.); modern theoretical and empirical studies of emotional intelligence (D.V. Ushakov, D.V. Lucin, J.d. Mayer, P. Salovey, D.Caruso). The practical implementation of the foregoing theoretical ideas is carried out at three stages of working with senianodynamic processes: analysis of senseprovement, sense-consciousness, sense-construction. At each level there is awareness of information emanating from emotions; means, fused with personality-significant external objects (in the context of specific situations and life events) through the reflection of the content of the following components: "self-sustainable", "goal-setting." "Process" is residence of life experience, "Events", "Result". Through the psychotherapeutic support of the reflection of self-assessment, social self-realization, self-actualization, the quality of the functioning of mental processes and the degrees of their adequate coincidence with the objective reality, the awareness of the system of the needs of the identity and sense-sensitive orientations, satisfaction of vital activity, the subjective well-being of personality, is achieved.

Key words: **emotional competence, emotional intelligence, personality's subjective well-being, mental regulation and self-regulation, sense-sensitive orientations, semotelynamic processes, self-esteem reflection, proposing goals, events.**

***Н.Ю. Литвинова,** канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье раскрывается роль эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности в процессе регуляции и саморегуляции жизнедеятельности личности для достижения высокого уровня выраженности субъективного благополучия. В контексте исследования активизации внутренних ресурсов саморегуляции и креативности для достижения высокого уровня выраженности психологического благополучия предпочтение отдано модели способностей (J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso). Теоретической основой исследования являются положения системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), идеи психологии субъекта А.В. Брушлинского, психологии регуляции поведения (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.), психологии совладающего поведения (Т.Л. Крюкова, R. Lasarus др.); современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso). Практическая реализация вышеизложенных теоретических идей осуществляется через три этапа работы со смыслодинамическими процессами: анализ смыслопроизводства, смыслоосознание, смыслостроительство. На каждом уровне происходит осознание информации, исходящей от эмоций; смыслов, связанных с личностно значимыми внешними объектами (в контексте конкретных ситуаций и событий жизнедеятельности) через рефлексию содержания следующих компонентов: «Самооценка», «Целеполагание». «Процесс» – проживание опыта жизни, «Событийность», «Результат». Через психотерапевтическое сопровождение рефлексии самооценки, социальной самореализации, самоактуализации, качества функционирования психических процессов и степени их адекватного совпадения с объективной реальностью осознанности системы потребностей личности и смысложизненных ориентаций достигается удовлетворенность жизнедеятельностью, субъективное благополучие личности.

Ключевые слова: **эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, субъективное благополучие личности, психическая регуляция и саморегуляция, смысложизненные ориентации, смыслодинамические процессы, рефлексия самооценки, целеполагания, событий.**

Актуальность темы исследования заключается в том, что взаимосвязь рассматриваемых переменных является существенной составляющей адаптивного социального поведения и конкретизируется в следующих аспектах: социальная нестабильность, столкновение с чрезвычайными и трудными событиями жизнедеятельности, проживание ненормативных психологических кризисов и т.п. Для совладания с трудными ситуациями и событиями жизнедеятельности, для достижения субъективного (психологического) благополучия человеку не всегда достаточно актуальных знаний, умений, опыта. Современная изменчивая реальность ставит перед человеком, стремящимся к высокому уровню выраженности субъективного (психологического) благополучия, задачу непрерывного совершенствования своих знаний, профессионального мастерства, выход из зоны комфорта [1–5].

В этом смысле особое значение приобретают знания о собственных способностях человека регулировать поведение в широком спектре ситуаций, взаимодействовать с окружающими, справляться с жизненными трудностями на основе активизации внутренних ресурсов саморегуляции и креативности через сформированность эмоционального интеллекта [2; 4; 5].

Важность конструкта эмоционального интеллекта для достижения высокого уровня выраженности субъективного (психологического) благополучия через регуляцию и саморегуляцию личности определяет актуальность исследований в этом направлении.

Цель исследования – проанализировать теоретические основания взаимосвязи эмоционального интеллекта и субъективного благополучия личности как инструмента для практики психологического сопровождения.

Задачи исследования.

1. Обобщить теоретические подходы к рассматриваемой проблеме.

2. На основе обобщения теоретических подходов предложить практические рекомендации для формирования эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности как ресурсов активизации структурных компонентов саморегуляции с дальнейшим обеспечением субъективного благополучия личности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в доступных для анализа исследованиях, на наш взгляд, недостаточно четко раскрыта проблема активизации внутренних ресурсов саморегуляции и креативности. В большинстве исследований вскрывается психологическая структура психорегуляции и саморегуляции, но ресурсы, стоящие за активизацией этих структур, чаще всего не исследованы.

Особый интерес в связи с обозначенной проблемой приобретает исследование роли эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности в процессе регуляции и саморегуляции жизнедеятельности личности для достижения высокого уровня выраженности субъективного (психологического) благополучия [3; 6; 7; 8].

В современных психологических исследованиях проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта (изучается с 1990 г) с широким спектром зависимых переменных очень актуальна. Методологической основой подобных исследований выступают западные смешанные модели эмоционального интеллекта (R. Bar-On, D. Goleman, K.V. Petrides и др.) и модели способностей (J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso); отечественные модели этого конструкта представлены в трудах Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина, Е.А. Сергиенко, И.Н. Андреевой, А.С. Петровской), а также в практическом – прикладном аспекте в ряде работ (М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, И.А. Егоров, О.В. Белоконь, Т.А. Панкова и др.).

Проблема регуляции и саморегуляции исследовалась многими отечественными и зарубежным психологами: О.А. Конопкиным, В.И. Моросановой, О.С. Никольской, Л.Г. Дикой, Л. Лазарусом, Ю. Кулем, А.О. Прохоровым, О.В. Дашкевичем, В.А. Зобковым, А.В. Зобковым и др.

На наш взгляд, в контексте исследования активизации внутренних ресурсов саморегуляции и креативности для достижения высокого уровня выраженности субъективного (психологического) благополучия логичнее предпочтение модели способностей (J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso). Это обосновывается тем, что в этой модели эмоциональный интеллект понимается как измеряемая способность личности определять эмоции, интерпретировать значение эмоций, а также продуктивно использовать их для оптимального мышления и решения проблем (информацией являются эмоции).

Теоретической основой нашего исследования (для реализации цели и задач) являются основные положения системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), идеи психологии субъекта А.В. Брушлинского, психологии регуляции поведения (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.), психологии совладающего поведения (Т.Л. Крюкова, R. Lasarus др.); современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso).

В соответствии с вышеуказанной методологической основой субъективное благополучие личности апеллирует к личностным свойствам и особенностям: самооценка, социальная самореализация, самоактуализация, качество функционирования психических процессов и степень их адекватного совпадения с объективной реальностью, осознанность системы потребностей личности и смысложизненных ориентаций [1–4].

Актуальные уровни выраженности указанных психологических характеристик выступают критериями выраженности удовлетворенности жизнедеятельностью и субъективного благополучия личности, являются производными от содержания эмоционально-потребностной, смысловой сфер личности.

Эмоционально-потребностная сфера открывает знания об эмоциях, предшествующих смыслам, связанным с выбором значимых внешних объектов (содержание эмоционально-потребностной сферы) в жизнедеятельности конкретного человека. Именно эти знания, по нашему мнению, и представляют собой ресурс активизации структурных компонентов психической регуляции и саморегуляции личности. Их осознание (эмоций и смыслов) оказывается ограниченным, обусловленным зависимостью от особенностей процесса социализации, в котором значительную роль играет стиль детско-родительских отношений.

В процессе дальнейшей социализации происходит наполнение жизнедеятельности проекциями эмоционально-потребностной сферы (производные знаний, исходящих от эмоций, связанных со смыслами о базовых категориях) на конкретные ситуации и события.

Последние (проекции) являются сутью содержания мотивов, ценностей и, как следствие, инструментом понимания, интерпретации воспринимаемой информации; реализации намерений, действий, поступков, отношений, состояний, переживаний – проблемное поле личности, подлежащее психической регуляции и саморегуляции. Таким образом, через канал информации, исходящий от эмоций (чаще всего неосознанно); смыслов, связанных с предпочитаемыми личностно значимыми внешними объектами; проекций вышеобозначенных переменных на события жизнедеятельности формируется эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность. Последние характеризуются индивидуально неповторимым пониманием счастья, горя, справедливости и т.д. и определяют тот или иной уровень выраженности субъективного благополучия [1; 5].

Принципиально важно осознание собственных смыслов, исходящих от эмоций эмоционально-потребностной сферы, реализующихся в конкретных ситуациях жизнедеятельности. Осознание возможно через идентификацию значимости внешних объектов: количество вариантов дескрипции возможных вариантов причин и мотивов значимости принципиально бесконечно, поэтому не существует неограниченной, исчерпывающей осознанности. Ни одно переживание не выступает вне поисковых дескрипций, ни одно не выступает в сознании как готовая ясная дескрипция. Неосознанное переходит в осознанное, когда опредмечивается потребность, являющаяся причиной направленности внимания личности на значимый объект (становится очевидной) [1; 4; 5].

Закрытость для осознания собственных смыслов обусловлена чаще всего тем, что их осознанию противодействуют интенции, исходящие от травмирующих, эмоционально болезненных воспоминаний для индивида. Заключенные в переживаниях интенции, производные от того, что оказывается травмирующим, эмоционально болезненным для личности, контролируют в той или иной мере процесс их осознания. Осознание обусловлено эмоциональной диадой: болезненно или эмоционально переносимо (относительно предмета деятельности). Осознание проявляется в изменении понимания мотивации действия и поведения, психологических закономерностей их внешнего проявления. Поэтому структура осознания собственных смыслов, исходящих от эмоций, принципиально может быть определена по внешнему, объективному протеканию действия и способствовать улучшению субъективного благополучия [4; 5].

Обобщая теоретические допущения по рассматриваемой теме, мы выделяем следующие практические рекомендации для формирования эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности как ресурсов активизации структурных компонентов саморегуляции (и дальнейшего обеспечения субъективного благополучия личности).

1. Необходимо способствовать осознанию клиентом стиля детско-родительских отношений, характерных для нуклеарной семейной системы и актуального уровня сформированности эмоционального интеллекта. Основание: эмоциональный интеллект (способность личности) начинает формироваться в раннем возрасте в процессе «наделения» определенного сегмента внешних объектов личностной значимостью. В зависимости от качества родительской поддержки, сопричастности к этому процессу эмоциональный интеллект приобретает тот или иной уровень сформированности.

В дальнейшем процессе социализации эмоциональный интеллект как способность личности может быть усилен при условии наличия сопутствующих благоприятных факторов (проявление осознания, рефлексии, целеполагания, креативности относительно внешних значимых объектов).

2. Важно обучать клиента пониманию информации, исходящей от собственных эмоций, и ее использованию в процессе позитивного мышления.

Для реализации этой цели мы предлагаем три этапа работы со смыслодинамическими процессами: анализ смыслопроизводства, смыслоосознание, смыслостроительство. На каждом уровне происходит осознание информации, содержащейся в эмоциях; смыслов, связанных с личностно значимыми внешними объектами (в контексте конкретных ситуаций и событий жизнедеятельности).

На уровне смыслопроизводства осуществляется отделение собственно смыслов от эмоций через рефлексию степени удовлетворенности потребностей: чем в большей степени проявляется негативная эмоция, тем в меньшей степени удовлетворена стоящая за ней потребность. Клиенту необходимо идентифицировать неудовлетворенную потребность и личностный смысл, связанный с ней. Схема осознания информации, содержащейся в эмоциях, такова: отслеживание

эмоции, идентификация информации, алгоритм ее восприятия, обработка, вербализация на уровне мысли, действия, поведения.

Например, рефлексия фактов проживания эмоциональной составляющей одного из дней отправляет нас к необходимости осознать информацию, отражающуюся в уверенности, спокойствии, тревожности, раздражительности, страхе, восхищении, гневливости, враждебности и т.п.

Так, тревожность может нести информацию о дефиците знаний, умений, навыков; страх о необходимости перепроверить принятое решение; гневливость – о ригидности восприятия; враждебность – о застарелых обидах; восхищение – о чрезмерной привязанности и т.д. Очевидно, что суть информации, стоящей за проживаемыми эмоциями, может осознать только сам клиент в привязке к конкретной ситуации жизнедеятельности.

На уровне смыслоосознания происходит рефлексия ранжирования значимых личностных смыслов, проявляющихся в жизнедеятельности (единство понимания целей и личностно-коррекционных задач). Третий уровень смыслостроительства представляет этап внедрения в жизнедеятельность приоритетных личностно значимых целей и личностно-коррекционных задач, проявляющихся в личностных смыслах на поведенческо-креативном уровне.

Таким образом, на уровне смыслопроизводства осознанию открываются не только потребности, способы их достижения, но и личностно-коррекционные задачи. Иначе говоря, индивид осознает не только, что «я хочу получить.», но и то, что «я хочу трансформировать в себе эмоциональный компонент отношений в более позитивный для того, чтобы…».

На каждом смыслодинамическом уровне мы рассматриваем психотерапевтический процесс осознания информации, исходящей от эмоций и смыслов, связанных с лично значимыми внешними объектам через рефлексию содержания следующих компонентов: «Самооценка», «Целеполагание». «Процесс» – проживание опыта жизни, «Событийность», «Результат». Каждый компонент характеризуется эталонной моделью и представляет собой «материал» для проекции на реальные отношения (семья, здоровье, образование, профессия) с дальнейшей процедурой «работы над ошибками» в способах мышления. Отличаются друг от друга эти компоненты степенью осознанности и выраженностью креативного потенциала в личностных смыслах, смысловых конструктах, смысловых установках, смысловых диспозициях, мотивах и личностных ценностях. Однако при всём различии характера и функциональных проявлений вышеназванных структур они теснейшим образом связаны между собой «содержанием» знаний о базовых эмоциях и смыслах, исходящих за ними (счастье/горе; справедливость/обида; управление агрессией, эмоционально-когнитивное познание мира и развитие коммуникативной компетентности). Цель процесса – соотнести индивидуальное и идеальное и максимально сделать их конгруэнтными.

Практические техники для анализа могут быть следующими: вербальные техники (способствуют осознанию клиентом его собственных ментальных ловушек); метафоры образов человека (на уровне самооценки), животного (целевые установки), пейзажей природы (мотивы, действия, результаты переживаний актуальных отношений, текущие и возможные события жизнедеятельности), афоризмы (анализ реальных событий).

Именно так могут быть преобразованы в процессе психологического сопровождения эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность: негативные эмоции не подавляются, а преобразовываются в энергию личностно-регуляторных свойств (целеполагание, моделирование, программирование, самостоятельность, гибкость, креативность) и направляются в русло совладающего поведения) [5].

3. Принципиально важно автоматизировать навык клиента: направлять потенциал негативных психоэмоциональных переживаний в позитивное русло.

Способность направлять потенциал негативных психоэмоциональных переживаний в позитивное русло формируется через привычку осуществлять рефлексию эмоций неудач: выявление ошибок мышления во взаимосвязи с конкретными условиями ситуаций и следующих за ними причинами неудовлетворительных последствий. Такая природа рефлексии проясняет целеполагание, активизирует креативный потенциал личности и уровень выраженности субъективного (психологического) благополучия.

Благодаря осознанию информации, содержащейся в эмоциях, становится адекватными самооценка, социальная самореализация, самоактуализация, качество функционирования психических процессов и степень их адекватного совпадения с объективной реальностью, осознанность системы потребностей личности [6]. Это происходит за счет того, что отражение жизненного смысла («Местоположение личности») в его личностном воплощении меняется (в том числе произвольно) в процессе деятельности (Д.А. Леонтьев). Мы предполагаем, что в том числе и благодаря осознанию информации, исходящей от эмоций, меняется уровень выраженности субъективного благополучия.

В статье предпринята попытка конкретизации практических рекомендаций для процесса психологического сопровождения субъективного (психологического) благополучия личности. Инструментом сопровождения является осознание информации, связанной с эмоциями (смыслами) и способствующей активизации структурных компонентов психической регуляции и саморегуляции. Вследствие такой «внутренней работы» клиента оптимизируется субъективное (психологическое) благополучие личности.

Методологической основой исследования стали основные современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso), а также основные положения системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), идеи психологии субъекта А.В. Брушлинского, психологии регуляции поведения (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.), психологии совладающего поведения (Т.Л. Крюкова, R. Lasarus др.).

Рассмотрены причины, ограничивающие осознание информации, связанной с эмоциями (смыслами): особенности процесса социализации личности и стиль детско-родительских отношений.

В соответствии с анализом «ограничений осознания» предлагаются практические рекомендации (алгоритмы их практической реализации на основе идей о психологии смысла Д.А. Леонтьева) для психологического сопровождения субъективного благополучия личности.

1. Способствовать осознанию клиентом стиля детско-родительских отношений, характерных для нуклеарной семейной системы и актуального уровня сформированности эмоционального интеллекта.

2. Обучать клиента пониманию информации, исходящей от собственных эмоций, и ее использованию в процессе позитивного мышления.

3. Автоматизировать навык клиента направлять потенциал негативных психо-эмоциональных переживаний в позитивное русло.

Предложенные практические рекомендации психологического сопровождения субъективного благополучия личности проходят апробацию в учебно-профессиональной подготовке студентов-психологов, а также клиентов, обращающихся за психологической помощью в Научно-образовательный и консультативный центр «УНИСОН» ВлГУ. Результаты дальнейших эмпирических исследований позволят валидизировать предложенные практические рекомендации и качественно их улучшить.

По нашему мнению, представленные практические рекомендации позволят выявить уникальность, индивидуальность клиента, его предназначение и общественно полезную значимость в основных видах жизнедеятельности. Обобщенные вместе эти личностные достижения будут приближать субъективное благополучие человека.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
2. Зобков А.В., Турчин А.С. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития. *Вопросы психологии*. 2004; № 2: 128 – 135.
4. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
5. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
6. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект*. Москва, 2009.
7. Люсин Д.В. *Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004: 129 – 140.
8. Запорожцева Г.Е., Шолтоян Ю.О., Васильченко А.Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 6: 67 – 76.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
2. Zobkov A.V., Turchin A.S. *Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.
3. Konopkin O.A. Obschaya sposobnost` k samoregulyacii kak faktor sub`ektivnogo razvitiya. *Voprosy psihologii*. 2004; № 2: 128 – 135.
4. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
5. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
6. Goulman D. *`Emocional'nyj intellekt*. Moskva, 2009.
7. Lyusin D.V. *Struktura `emocional'nogo intellekta i svyaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostyami – `empiricheskij analiz*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2004: 129 – 140.
8. Zaporozhceva G.E., Sholtoyan Yu.O., Vasil'chenko A.Yu. Vzaimosvyaz' `emocional'nogo intellekta s akademicheskoj uspevaemost'yu studentov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2021; № 6: 67 – 76.

Статья поступила в редакцию 24. 01.22

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-176-177

***Baydeldinova A.D.**, English teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: aldjuma@yandex.ru*

THE IMPACT OF RUSSIAN NATIONAL EXAM IN ENGLISH WHILE PREPARING TO TAKE IELTS. The paper analyses and compares the format of Russian State Exam in English as well as in IELTS tasks. The author researches all four blocks of tasks such as Listening, Reading Writing and Speaking represented in both exams and analyses what difficulties the students face when getting to IELTS after passing National State Exam in English. The students' level of English depending on their age, year of study and level of language ability both at school and at university is considered. The article also reveals the data for several years when preparing for IELTS both during the extra-curricular language courses as well as during the English language course of study at a university. The author provides comparison of the results at the beginning of the course and at the end of the course after passing IELTS.

Key words: **testing, Russian National Exam in English, IELTS, format, line-graph, pie-chart, essay.**

***А.Д. Байдельдинова**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: aldjuma@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПРИ СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СЕРТИФИЦИРОВАННЫХ ЭКЗАМЕНОВ НА ПРИМЕРЕ IELTS

В настоящей статье проводится анализ и сравнение форматов заданий ЕГЭ по английскому языку и международной системы тестирования IELTS. Автор исследует все четыре блока заданий (аудирование, чтение, письмо и говорение), представленных в обоих экзаменах, и анализирует, с какими трудностями сталкиваются студенты разных курсов в каждом из блоков, что вызывает наибольшее затруднение у студентов при переходе на формат IELTS после прохождения ЕГЭ. Рассматривается уровень знаний по английскому самих студентов в зависимости от курса обучения и языковой подготовки как в школе, так и в вузе. В статье также анализируются данные за несколько лет при подготовке к IELTS как на курсах дополнительной подготовки, так и в рамках дисциплины «Английский язык» в вузе. Автор предоставляет сравнение результатов в начале курса подготовки IELTS и результаты сдачи IELTS в конце курса обучения.

Ключевые слова: **тестирование, ЕГЭ по английскому языку, IELTS, формат, линейный график, круговая диаграмма, эссе.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что многие студенты уверены, что сдача ЕГЭ по английскому языку на хороший балл – это гарантия хорошей сдачи любого международного экзамена. К сожалению, уровень английского у студентов, сдавших ЕГЭ на высокий балл, не всегда позволяет им сдавать международные экзамены, в частности IELTS.

Как мы видим, подготовка к ЕГЭ является по большей части натаскиванием на формат самого ЕГЭ, а не глубокой языковой подготовкой. Анализируя контрольно-измерительные материалы (далее – КИМ) прошлых лет, выложенные на сайте ФИПИ [1], можно с уверенностью сказать, что некоторые тексты для чтения, а также задания по лексике и грамматике являют собой материалы уровня B2 и даже C1, что не всегда соответствует уровню знаний школьников 11 класса. Однако если школьники ставят перед собой цель сдать ЕГЭ на высокий балл, они начинают готовиться заблаговременно, осваивая много дополнительного материала, повышающего их общий уровень знаний. Таким образом, улучшая навыки английского за два или три года до поступления в вуз, некоторым удается за счет поднятия общего уровня General English успешно сдать ЕГЭ на 90+ баллов.

Некоторые авторы подчеркивают несомненные достоинства ЕГЭ: снижение нагрузки на ученика и объективность компьютерной проверки [5, с. 294], возможность выбора оптимальной стратегии поступления в вуз для абитуриентов [6, с. 64], эффективное распределение абитуриентов между вузами и возможность объективной оценки популярности последних [7, с. 192]. Вместе с тем в ряде статей обсуждаются недостатки ЕГЭ содержательного характера [2, с. 59; 3, с. 40] и ставятся задачи дальнейшего развития и совершенствования данного экзамена [4, с. 165].

Цель данной статьи – сравнение двух форматов тестирования знаний по английскому языку – ЕГЭ и IELTS.

Основными задачами статьи являются выявление основных трудностей при прохождении каждого блока заданий и анализ ошибок, допускаемых студентами.

Методы исследования: анализ научной литературы и сборников заданий по обоим экзаменам, письменных работ и устных ответов студентов при подготовке к IELTS, синтез и обобщение результатов IELTS в начале и в конце курса обучения.

Школьники при хорошей подготовке справляются со всеми типами заданий и, как правило, пишут ЕГЭ на хорошие баллы. Сдав ЕГЭ на высокие баллы, у многих студентов возникает ложное ощущение высокого уровня владения иностранным языком. Поступив в вуз, большинство студентов справляются с программой обучения иностранному языку. Обучение в вузе иностранному языку длится два или три года на неязыковых факультетах в зависимости от выбранной специальности. Рабочие программы дисциплины «Английский язык» в вузе рассчитаны на студентов, приходящих с уровнем B1. Некоторым студентам с уровнем B2 или даже уровнем C1 очень легко обучаться по программе вуза. Соответственно, они считают, что отличная сдача экзамена по ЕГЭ и уровень владения B2 или C1 позволяют им легко сдать международные экзамены, например, IELTS. Однако нельзя однозначно сказать, что подготовка к ЕГЭ почти два года является хорошим подспорьем для студентов для сдачи IELTS, потому что натаскивание на формат ЕГЭ не является показателем хорошего владения иностранным языком и даже иногда мешает при подготовке к сдаче международных экзаменов.

Студенты, обучаясь на первом, втором и третьем курсах бакалавриата в вузе, хотят сдать IELTS по ряду причин: с одной стороны, оценить уровень знаний, с другой стороны, чтобы иметь возможность поучиться семестр за рубежом, посетить летнюю школу в другой стране, получить степень магистра в зарубежном вузе, поступить в магистратуру в своем вузе, который засчитывает успешный результат сдачи IELTS в качестве вступительного экзамена. Есть вузы, где подготовка к IELTS является изучаемой дисциплиной на всем этапе обучения иностранному языку в рамках EAP (English for Academic purposes), как например, в НИУ ВШЭ [8, с. 3], в остальных же вузах подготовка к IELTS осуществляется в рамках дополнительных языковых программ подготовки к международным экзаменам.

Многие студенты, успешно сдавшие ЕГЭ, имея за спиной два или три года обучения английскому в вузе, ошибочно полагают, что смогут сдать IELTS так же легко, как сдали ЕГЭ. Но уже на первоначальном этапе, пройдя Mock test, очень удивляются низким результатам. Это происходит от непонимания структуры и формата IELTS и отсутствия глубоких знаний языка.

Сравнение форматов ЕГЭ и IELTS

Основной трудностью при подготовке к IELTS студенты назвали нехватку времени. На экзамене по ЕГЭ многим учащимся хватает 180 минут на письменную часть для успешной сдачи.

Что касается аудирования в IELTS, студенты столкнулись со следующей проблемой: невозможность прослушать запись два раза, как на ЕГЭ. На экзамене IELTS прослушивание происходит один раз, что иногда вызывает панику у студентов и не дает им сосредоточиться. По признанию самих студентов, они пытаются услышать какой-то определенный пункт, теряют время и не слышат остальные. Студенты часто допускают ошибки в передаче последовательности цифр, будь то номер банковской карточки, индекс или идентификационный номер заказа. Вторая проблема в аудировании IELTS касается того, что блоки идут один за другим в четырех секциях, где каждая последующая сложнее, к 4-й секции концентрация внимания падает, и здесь совершается наибольшее количество ошибок. Лучше всего студенты справляются с первой и второй секциями аудирования: где обычно даются анкетные данные, и, как вариант, возможно описание мест посещения в экскурсии. В третьей секции трудность в том, что говорящих может быть двое, иногда даже трое, что усложняет процесс восприятия у студентов услышать информацию от всех троих. Если в трех первых секциях есть паузы, дается время прочитать следующий блок перед прослушиванием, то в четвертой секции, а это обычно часть лекции, прослушивание идет без пауз. После ЕГЭ такой формат и подача аудирования смущают и иногда демотивируют слабых студентов, которые полагают, что они не смогут его сдать вообще. Очень редко студенты набирают все 40 пунктов, что дает 9 баллов по шкале IELTS.

Чтение IELTS представляет собой три секции разноплановых текстов абстрактного или научного характера, где есть задания (True/False/Not Given на понимание текста, множественный выбор, вставить пропущенные слова, найти синонимы, соотнести заголовки с частями текста, маркировка объектов на карте

или диаграмме), которые нужно сделать за 60 минут. После заданий на чтение в ЕГЭ студентам очень сложно сделать задания быстро и уложиться в 20 минут на один текст. Еще одной трудностью была сложность текстов по уровню – иногда компетенции студентов не хватало, чтобы справиться с такими сложными текстами. Самой распространенной ошибкой студентов является трата времени на непосредственное чтение текста, чтобы понять его, вместо просмотрового чтения. Большинство студентов на начальном этапе подготовки к IELTS плохо владеют навыками просмотрового чтения. Многие на пробном чтении IELTS не смогли уложиться по времени и выполнить все задания до конца. Иногда студентам элементарно не хватало лексического запаса для обнаружения того или иного синонима в тексте. Были и такие студенты, которые на пробном чтении справлялись за 60 минут только с одним текстом, не успев приступить к остальным двум.

Письменный блок IELTS представляет собой два задания на 60 минут:

1) описать график, диаграмму или карту за 20 минут,

2) написать эссе на заданную тему за 40 минут. Описание графика, с одной стороны, не является самой сложной частью письменного задания, с другой стороны, является абсолютно незнакомым видом письменной работы для студентов. Не зная синонимов глаголов, при описании линейного графика студенты применяют одни и те же слова, например, могут во всех предложениях использоваться глаголы increase или decrease. На первых порах студентам трудно успеть описать график за 20 минут, потому что они просто не знают, как это делать, т.к. не сталкивались с таким типом задания на ЕГЭ. Самыми легкими для описания оказались линейные графики с кривыми (line-graphs), столбовые (bar-charts) и круговые диаграммы (pie-charts). Самым сложным для студентов оказалось описание диаграммы жизненного цикла (life-cycle diagram) какого-нибудь животного и насекомого, иногда они даже на русском не знали, как называется то или иное насекомое, и это незнание не позволяло описать диаграмму правильно. Второй проблемой оказалось неумение найти начало и конец в заданной диаграмме, что влекло за собой низкие баллы за первую часть письма.

К написанию эссе IELTS студенты считают себя подготовленными, так как помнят клише для эссе, подходящие при подготовке к ЕГЭ. К сожалению, студенты сначала получают очень низкие баллы за эссе, не зная формат эссе IELTS. Здесь хотелось бы заметить, что подготовка к эссе по формату ЕГЭ никак не помогает написать эссе в формате IELTS, потому что студенты изначально берут ее за основу, просто не зная, как писать. Процесс перестройки на написание эссе по формату IELTS занимает около полутора месяцев, потому что студентам сложно отвыкнуть от той структуры, которую им заложили в школе при подготовке к ЕГЭ; они всё равно иногда прибегают к структуре эссе, как на ЕГЭ. Одним из препятствий оказалось непонимание не только формата, но и самой темы, а также ее сложность. Самыми легкими для студентов оказались эссе, где нужно высказать два противоположных мнения. Самым сложным типом оказалось написание эссе (problem-solving essay), где не нужно писать собственное мнение, что вызывало ступор у студентов, привыкших писать целый абзац по своему мнению в эссе на ЕГЭ.

Относительно говорения IELTS, здесь есть три этапа: 1) нужно ответить на 4 вопроса общего характера без подготовки, 2) ответить на заданную тему по карточке и 3) ответить на вопросы более абстрактного характера. После пробного говорения у студентов низкие баллы, опять же из-за незнания формата, слабой для этого формата лексики и грамматики, потому что они после описания картинок в ЕГЭ не совсем понимают, что от них требуется.

Были исследованы результаты 250 студентов за 4 года обучения IELTS в НИУ ВШЭ, где обучение IELTS идет полтора года в рамках учебной программы на неязыковых специальностях, а также результаты четырех групп студентов, посещавших курс обучения IELTS в рамках годовой программы дополнительного образования в Финансовом университете.

Результаты сдачи студентов аналога IELTS в рамках сдачи внутреннего университетского экзамена в НИУ ВШЭ часто являются усредненными. По прошествии полутора лет изучения IELTS в рамках дисциплины «Английский язык» в основном высокие результаты, а именно – 8 баллов были у 10% студентов потока, 30% имели 7 баллов, 50% – 6 баллов, около 5% получали 5 баллов, 3% – 4 балла и только было 2% не справившихся с экзаменом. Хотелось бы отметить, что половинчатых баллов в конце курса не ставилось вовсе. То есть не было результатов с баллом, например, 6,5.

Что касается, студентов, посещавших годовые курсы, – их существенно меньше по понятным причинам, от 7 до 10 студентов в каждой группе. По прошествии года на курсах большинство студентов справляются с экзаменом IELTS, получая от 5 до 7,5 баллов по шкале баллов IELTS.

Около 50% студентов справлялись после годичной подготовки на 6,5 баллов, только 20% смогли набрать 7 баллов; 5% набрали 7,5; 3% сдали на 8 баллов; 22% набрали 5,5 баллов; при этом половина из этих студентов не стремились набрать самый высокий балл, а хотели всего лишь получить необходимый минимум для своих нужд.

Таким образом, после проведенного нами анализа письменных работ и устных ответов студентов разных курсов можно сделать выводы можно о том, что трудности при прохождении экзамена IELTS в основном возникают у студентов 1 курса, приступивших к изучению формата IELTS сразу после окончания школы и поступления в вуз. У этих студентов наблюдается наибольшее количество ошибок и возникает непонимание при написании эссе. Они дольше сопротивляются, используя клише для ЕГЭ и формат эссе для ЕГЭ. Чем старше студенты, тем лучше они воспринимают задания по аудированию и чтению и успешнее справляются с написанием эссе. Это можно объяснить сменой формата программы по английскому языку уже непосредственно в самом вузе: студенты, изучающие английский язык в вузе два или три года (в зависимости от специальности) отходят от клише ЕГЭ, пишут разноплановые эссе и слушают задания по аудированию, никак не связанные с ЕГЭ. Как показывает практика, студенты третьих и четвертых курсов справляются с экзаменом IELTS лучше, чем студенты первого и второго курса. Старшекурсники получают на полтора–два балла выше, чем первокурсники при прохождении пробного экзамена IELTS. Однако следует отметить, что некоторым первокурсникам удается сразу переключиться на формат IELTS, таких студентов всего 15%.

Исходя из вышеописанного, можно заключить, что студентам нужно около двух месяцев занятий и практики, чтобы перестроиться на формат IELTS. Некоторым требуется почти полгода, чтобы улучшить первоначальные баллы. Хотелось бы добавить, что некоторые студенты могут успешно сдать IELTS сразу, если изначально у них был высокий уровень владения английским языком, и они легко перестраиваются с формата ЕГЭ на формат IELTS, но зачастую это скорее исключение, чем правило.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных трудностей у студентов разных курсов в процессе изучения иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи заключается в сравнении форматов экзаменов по иностранному языку в рамках ЕГЭ и IELTS и на основе этого анализа определении оптимальных путей подготовки студентов к международным экзаменам по иностранному языку.

Практическая значимость – определение подходов организации учебных занятий по иностранному языку в условиях вуза, позволяющих студентам перестроиться на формат IELTS в более короткие сроки.

Библиографический список

1. *Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ)*. Available at: https://fipi.ru/
2. Кузнецов А.В. «Липа», дрессировка и Недоросль: снова о ЕГЭ. *Директор школы*. 2011; № 3 (156): 58 – 60.
3. Симонов В.П. Контроль достоверности ЕГЭ: качество тестирования. *Директор школы.* 2010; № 7 (150): 40 – 46.
4. Уроки ЕГЭ как системного проекта. Семинар, посвященный юбилею В.А. Болотова. *Вопросы образования.* 2012; № 3: 165 – 183.
5. Чиганашкин В.М. Серьезно о ЕГЭ. *Вопросы образования*. 2012; № 2: 285–294.
6. Андрущак Г.В., Натхов Т.В. Введение ЕГЭ, стратегии абитуриентов и доступность высшего образования. *Вопросы образования*. 2012; № 3: 64 – 87.
7. Польдин О.В., Силаев А.М. Сравнение образовательных программ по результатам ЕГЭ зачисленных студентов. *Вопросы образования*. 2011; № 3: 192 – 209.
8. *Концепция преподавания английского языка в Государственном университете – Высшей школе экономики (I ступень – бакалавриат)*. Утверждена ученым советом ГУ-ВШЭ 02.07.2010 г. Протокол № 15. Москва, 2010: 1 – 21.

References

1. *Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij (FIPI)*. Available at: https://fipi.ru/
2. Kuznecov A.V. «Lipa», dressirovka i Nedorosl': snova o EG`E. *Direktor shkoly*. 2011; № 3 (156): 58 – 60.
3. Simonov V.P. Kontrol' dostovernosti EG`E: kachestvo testirovaniya. *Direktor shkoly.* 2010; № 7 (150): 40 – 46.
4. Uroki EG`E kak sistemnogo proekta. Seminar, posvyaschennyj yubileyu V.A. Bolotova. *Voprosy obrazovaniya*. 2012; № 3: 165 – 183.
5. Chiganashkin V.M. Ser'ezno o EG`E. *Voprosy obrazovaniya*. 2012; № 2: 285-294.
6. Andruschak G.V., Nathov T.V. Vvedenie EG`E, strategii abiturientov i dostupnost' vysshego obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2012; № 3: 64 – 87.
7. Pol'din O.V., Silaev A.M. Sravnenie obrazovatel'nyh programm po rezul'tatam EG`E zachislennyh studentov. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 3: 192 – 209.
8. *Koncepciya prepodavaniya anglijskogo yazyka v Gosudarstvennom universitete – Vysshej shkole `ekonomiki (I stupen' – bakalavriat)*. Utverzhdena uchenym sovetom GU-VSh`E 02.07.2010 g. Protokol № 15. Moskva, 2010: 1 – 21.

Статья поступила в редакцию 28.01.22

УДК 373.159.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-178-180

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Korobkova O.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: Olga-korobkova@mail.ru*
Saidov Z.A., *Doctor of Sciences (Law), Professor, Rector, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru*

MULTICULTURAL EDUCATION AS THE BASIS OF TOLERANT RELATIONS IN SOCIETY. The article presents a theoretical analysis of interpretation of concepts "tolerance" and "multicultural education" in the Russian scientific literature. Problems generated by the migration of people of different cultures are highlighted, revealing the main problem – education of tolerance among young people. The positive and negative sides of tolerance are determined. In a retrospective analysis, social tolerance, pedagogical tolerance, its functions and components are considered. The education of tolerance among young people and its significance of their formation as a person is emphasized. The authors conclude that tolerance is most fully expressed through the ideas of humanistic pedagogy, pedagogy of cooperation, pedagogy of non-violence. The authors also attempt to study the term and content of the definition of "multicultural education", which is understood as a system of education and upbringing, taking into account the cultural, ethnic and religious specifics of students, develops their tolerance, respect for representatives of another linguistic and cultural community.

Key words: **multicultural education, cultural development, tolerant relations, civil society, tolerance, migrants.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
О.М. Коробкова, *канд. психол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: Olga-korobkova@mail.ru*
З.А. Саидов*, д-р юрид. наук, проф., ректор Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: z.saidov@chesu.ru*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

В статье представлен теоретический анализ толкование понятий «толерантность» и «поликультурное образование» в отечественной научной литературе. Выделены проблемы, порожденные миграцией людей различных культур, основная из которых – воспитание толерантности среди молодёжи. Определены положительные и отрицательные стороны толерантности. В ретроспективном анализе рассмотрена общественная толерантность, педагогическая толерантность, ее функции и компоненты. Акцентировано воспитание у молодых людей толерантности и ее значение в их становлении как личности. Авторы делают вывод о том, что толерантность наиболее полно выражается через идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, педагогика ненасилия. Авторами также предпринята попытка изучить термин и содержание дефиниции «поликультурное образование», под которым понимается система обучения и воспитания, учитывающая культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности.

Ключевые слова: **поликультурное образование, культурное развитие, толерантные отношения, гражданское общество, толерантность, мигранты.**

Поликультурное образование как основа толерантных отношений в современном обществе вышла на первый план в мире в связи с проблемами, вызванными миграцией населения из «горячих точек» и малообеспеченных регионов страны в регионы с более благополучной экономикой и политической ситуацией. Однако проблема миграции не заканчивается на решении гуманитарных и экономических вопросов, а переходит в социальную сферу. Если раньше мигранты (особенно в англоязычных странах), вели себя максимально тихо, стараясь не сталкиваться с правоохранительными органами, то в последние десятилетия они громко заявляют о том, что принявшие их страны должны обеспечить им существование, материальное состояние и в целом пребывание в стране. Такие требования выливаются в массовые протесты, погромы, грабежи, что, в свою очередь, формирует у коренных жителей резко негативное отношение к мигрантам и представителям других культур. В связи с этим формирование положительного отношения к представителям других народов и культурных традиций должно занять приоритетное направление как в школе, так и в вузе, поскольку преподаватель является связующим звеном между обучающими и их семьями, обществом.

В России также присутствует проблема формирования толерантного отношения к мигрантам или выходцев из иных регионов России (особенно из южного региона, ЛНР и ДНР, Чеченской республики). Необходимость формирования толерантного отношения к окружающим в системе образования отражена в нормативных документах.

Таким образом, можно утверждать, что в силу многонациональности Крыма, его привлекательности в экономическом и климатическом плане он всегда будет поликультурным. В то же время любой человек всегда имеет возможность уехать в другую страну, соответственно, столкнуться там с поликультурным обществом. В силу этого можем считать, что воспитание толерантности среди молодёжи должно выйти на первый план [1–18].

Поликультурное образование как неотъемлемая часть образования представлена в работах Г. Абибулаевой, А.Г. Абсалямовой, Т.Б. Менской, Л.И. Редькиной [1; 2; 13; 18]. Поликультурное образование раскрыто в трудах А. Байбакова, М. Дробижевой, Е.Ю. Клепцовой, В.С. Кукушкиной [4; 7; 8; 12] как формирование полноценной личности через развитие толерантности. Воспитание толерантности у обучающихся высших образовательных учреждений и учителей стало предметом исследований А.В. Коржуевой, Н.Ю. Кудзиевой, Ф.Ш. Мухаметзяновой [9; 11; 14].

Анализ существующих отношений между народами позволяет, к сожалению, сегодня констатировать, что эти отношения чаще всего выстраиваются через демонстрацию господства и подчинение одних народов над другими. В связи с этим необходим переход к новым социальным отношениям. В XX и XXI веках мы наблюдаем многочисленные межгосударственные конфликты, которые, в свою очередь, затрагивают и народы.

Именно общественная толерантность конструирует ценности и нормы отношений в человеческих общностях, эта та толерантность, где личность культивирует в себе установку на самоограничение, согласие и сотрудничество с другими людьми. Глобальные изменения современного мира являются одним из факторов осложнения межнациональных отношений. В обществе назрела ситуация, когда наравне с определением национальной и социальной самоидентичности необходимо формировать толерантное отношение к представителям различных культур.

Существуют различные подходы к толкованию понятия «толерантность». Е.Ю. Клепцова, Г.У. Солдатова считают, что это категория отношений. А.Г. Асмолов, О.Л. Грива, А.Е. Наумова рассматривают как толерантное сознание. Н.Ю. Кудзиева, О.Н. Попова – как познавательную стратегию [3; 6; 8; 11; 15].

В.А. Тишков считает, что толерантность – это основа свободы, уважения к правам людей, терпимость, ненасилие, культура компромисса, диалог [20, с. 102].

Эта точка зрения подтверждается авторитетом таких философов, как Карл Поппер. Он считал, что главнейшим принципом толерантности выступает терпимость ко всем и нетерпимость к тем, кто говорит о нетерпимости. Речь шла о том, что индивид должен уважать моральный выбор других, если он, в свою очередь, не противоречит его правам и свободам. У Н.Ю. Кудзиевой находим: «Терпимость – моральное качество, характеризующее терпимое отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я» [11, с. 64]. Иную смысловую нагрузку имеет определение толерантности У.Е. Белинской, которая «говорит об установке либерального принятия моделей поведения, убеждения и ценностей других»; рассматривает толерантность как «способность выносить стресс без серьезного вреда» [5, с. 61].

Интересно то, что толерантность может рассматриваться не только как положительная черта, но и как отрицательная, однако отрицательная часть данного понятия направлена, скорее, против самого индивидуума, поскольку в этом плане она трактуется как воздержание, неестественное сдерживание себя против своей воли, что может в дальнейшем повлиять на психику и, как следствие, способствовать возникновению болезни, природа которой будет лежать в психосоматике. Что касается педагогической толерантности, то понимается она как профессиональное качество педагога, характеризующееся высоким нравственным потенциалом, пониманием уникальных особенностей обучающихся, своего рода эмпатия, позволяющая организовать бесконфликтное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса.

Педагогическая толерантность участвует в образовании гуманитарной культуры учителя как совокупности личностных и профессиональных качеств, а также ценностей, ориентаций и умений. Рассматривая и изучая «педагогическую толерантность», можно утверждать, что свои функции она реализует через функции педагогики, а именно:

– использование информационной функции, происходит фиксация в сознании субъекта информации об основных фактах, понятиях, раскрывающих сущность педагогической толерантности как качества личности;

– использование смысловой функции, у субъекта происходит осознание и принятие педагогической толерантности как качества личности;

– функцию понимания, которая реализуется через восприятие и взаимное понимание различных намерений, установок, переживаний, состояний другого субъекта;

– эмотивную функцию, помогающую определять эмоциональное состояние субъекта, а также происходящие изменения собственных переживаний и различных состояний;

– регулятивную функцию, способствующую регулированию собственных личных действий с опорой на толерантность.

И.В. Крутовая [10] в изучении педагогической толерантности выделяет следующие компоненты:

– первый – когнитивный, по ее мнению, подразумевающий фиксацию в сознании человека результата овладения знанием о толерантности;

– второй – эмоционально-оценочный, который она связывает с особенностями эмоционального восприятия знаний о толерантности;

– третий – личностно-смысловой поиск, осознание и принятие личностного смысла социально значимой ценности «толерантность»;

– четвертый – деятельностный, отражающий регуляцию субъектом собственного действия.

Если обратиться к трудам классиков, то увидим, что Дж. Локк в книге «Послание о толерантности» обозначил, что толерантность выражается в отношении человека к религии, при этом в отношении воспитания детей он пропагандировал спокойствие и уважение в противовес строгим мерам и авторитаризму, демонстрируемым в его эпоху и воспринимавшимся как нечто естественное.

В отечественной педагогике вопрос толерантности раскрыт в трудах Л. Толстого, Н. Рериха, провозглашавших милосердие, смирение и сострадание.

Что касается В. Сухомлинского, он также посвятил свою педагогику теории гуманизма, в основе которой лежит любовь к людям, семье, Родине. Воспитание толерантности сопоставимо с гуманизмом.

Теоретическое и практическое наследие В. Сухомлинского является основой новой концепции воспитания, образования и формирования личности, которая базируется не на принципах авторитарной педагогики, а на общечеловеческих нравственных ценностях, на что сегодня и необходимо ориентироваться. Сегодня образование должно играть главнейшую роль в культурном развитии человечества как инструмент, с помощью которого могут найти свое решение различные социально-политические, межнациональные, межкультурные, экономические и др. проблемы, возникающие во всех странах, государствах, в частности и в России. Современное общество существует и развивается в условиях повышенной агрессивности, антагонизма и интолерантности. В среде молодых людей чаще встречаются негативные проявления к инакомыслящим. Им свойственна высокая степень неприязни к людям другой культуры, языка, цвету кожи и т.д.

В поликультурном обществе эти настроения ощущаются острее, что в конечном итоге может вызвать раскол в обществе (яркий пример – появление всенародного движения Black lives Matter в США («Черные жизни имеют значение»). Именно из-за того, что нет уважения к иным группам населения, а также из-за вознесения своих интересов превыше всего, возникает конфликт между представителями различных культур и наук. Поэтому система подготовки учителя должна обращать внимание не только на его профессиональные компетенции, но и на общие и общекультурные компетенции.

Итак, педагогическая толерантность является интегрированным явлением, включающим когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты и проявляется в различных формах, таких как:

– терпимость в виде неучастия, равнодушия;

– покорность во имя сохранения мира и соответствия социально одобряемым образцам;

– позиция снисходительного отношения к различиям;

– этическая ориентация на признание и уважение прав другого;

– открытость в отношении других, любопытство, интерес к различиям, их одобрение и восприятие как ресурс развития личности и общества.

С научной точки зрения толерантность наиболее полно выражается через идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, педагогика ненасилия.

В связи с вышесказанным отметим, что в последние десятилетия появился термин «поликультурное образование».

Поликультурное образование – это «система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности» («Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)». Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Москва: Издательство ИКАР, 2009).

Данное понятие подразумевает подготовку будущего педагога к работе в поликультурном обществе. В понятие «подготовка» входит не только сообщение знаний о культуре региона, его населения и особенностях быта, но и психологическая готовность к работе в таком регионе, знание терминологии и принципов жизни и труда в поликультурном регионе, а также технологическая готовность к осуществлению педагогической деятельности. Поскольку в нашем теоретическом исследовании речь идет о подготовке к поликультурному образованию в условиях Республики Крым, сделаем акцент на том, что обучающиеся должны не только овладеть знаниями об особенностях поликультурного региона, но и как можно активнее использовать потенциал молодых людей в решении вопросов поликультурного образования. В самых общих чертах понимание «поликультурное образование», с точки зрения педагогики и психологии, предполагает беспристрастность в оценках людей и событий.

Научная новизна статьи определяется выявлением положительных и отрицательных сторон понятия «толерантность», раскрытием содержания термина «поликультурное образование». В работе представлен анализ термина «толерантность» с точки зрения различных ученых. Теоретическая значимость статьи видится в расширении знаний о возможностях использования образования в формировании толерантности у обучающихся, служащей главным условием сохранения накопленного потенциала традиций, моделей поведения и являющейся действенным средством развития культурного уровня, сознания и самосознания человека. Кроме того, педагогическая толерантность участвует в развитии гуманитарной культуры учителя как совокупности личностных и профессиональных качеств, а также жизненных ценностей, ориентаций и умений. Практическая значимость заключается в том, что содержание представленного теоретического материала может быть использовано в практической деятельности педагога по формированию у обучающихся такого важного качества, как толерантность, в процессе взаимодействия в поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. Абибуллаева Г.О. Поликультурное образование как условие гармонизации межнациональных отношений. *Образовательные учреждения Крыма и проблема межэтнических отношений*. Available at: http://www.ciet.org.ua/rus/_database/publications/interethnos.htm.
2. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. *Этика межнационального общения детей в поликультурной группе*. Уфа, 1997: 23 – 27.
3. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности. *На пути к толерантному сознанию*. Москва, 2000.
4. Байбаков А.М. *Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2003.
5. Белинская Е.П. Система ценностей личности в перспективе толерантности *Век толерантности*: *научно-публицистический вестник*. 2003; Выпуск 5: 61 – 72.
6. Грива О.Л. Оценка эффективности формирования толерантности у детей и молодежи в поликультурном пространстве. *Социальная педагогика*. 2005; № 3: 8 – 25.
7. Дробижева Л.М. *Социология межэтнической толерантности*. Москва, 2003.
8. Клепцова Е.Ю. *Психология и педагогика толерантности*. Москва, 2004.
9. Коржуев А.В., Кудзиева Н.Ю., Попков В.А. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. *Педагогика*. 2003; № 5: 44 – 49.
10. Крутова И.В. *Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.
11. Кудзиева Н.Ю. *Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
12. Кукушин В.С. *Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме*: пособие для учителя. Ростов-на-Дону, 2001.
13. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы. *Общество и образование в современном мире*. Москва, 1993; Выпуск 2.
14. Мухаметзянова Ф.Ш. *Педагогические условия формирования психологической культуры учителя*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 1995.
15. Наумова А.Е. *Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов*. Available at: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/12_5/
16. Попова О.Н. *Формирование у школьников культуры межнационального общения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
17. Редькина Л.И. Поликультурное воспитание. Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013; Випуск 39 (2): 158 – 161. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%282%29__32
18. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. *Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков*. Москва, 2000.

References

1. Abibullaeva G.O. Polikul'turnoe obrazovanie kak uslovie garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij. *Obrazovatel'nye uchrezhdeniya Kryma i problema mezh`etnicheskih otnoshenij*. Available at: http://www.ciet.org.ua/rus/_database/publications/interethnos.htm.

2. Absalyamova A.G., Gorbacheva Yu.S. *`Etika mezhnacional'nogo obscheniya detej v polikul'turnoj gruppe*. Ufa, 1997: 23 – 27.
3. Asmolov A.G. Tolerantnost': ot utopii – k real'nosti. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu*. Moskva, 2000.
4. Bajbakov A.M. *Vospitanie tolerantnosti u starshego podrostka v usloviyah vzaimodejstviya malyh grupp*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2003.
5. Belinskaya E.P. Sistema cennostej lichnosti v perspektive tolerantnosti *Vek tolerantnosti*: *nauchno-publicisticheskij vestnik*. 2003; Vypusk 5: 61 – 72.
6. Griva O.L. Ocenka `effektivnosti formirovaniya tolerantnosti u detej i molodezhi v polikul'turnom prostranstve. *Social'naya pedagogika*. 2005; № 3: 8 – 25.
7. Drobizheva L.M. *Sociologiya mezh`etnicheskoj tolerantnosti*. Moskva, 2003.
8. Klepcova E.Yu. *Psihologiya i pedagogika tolerantnosti*. Moskva, 2004.
9. Korzhuev A.V., Kudzieva N.Yu., Popkov V.A. Tolerantnost' v kontekste pedagogicheskoj kul'tury prepodavatelya vuza. *Pedagogika*. 2003; № 5: 44 – 49.
10. Krutova I.V. *Formirovanie u starsheklassnikov otnosheniya k tolerantnosti kak social'no znachimoj cennosti v obuchenii gumanitarnym disciplinam*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2002.
11. Kudzieva N.Yu. *Formirovanie tolerantnosti u sub`ektov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
12. Kukushin V.S. *Vospitanie tolerantnosti lichnosti v polikul'turnom sociume*: posobie dlya uchitelya. Rostov-na-Donu, 2001.
13. Menskaya T.B. Polikul'turnoe obrazovanie: Programmy i metody. *Obschestvo i obrazovanie v sovremennom mire*. Moskva, 1993; Vypusk 2.
14. Muhametzyanova F.Sh. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya psihologicheskoj kul'tury uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 1995.
15. Naumova A.E. *Individualizaciya professional'no-pedagogicheskoj podgotovki studentov*. Available at: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/12_5/
16. Popova O.N. *Formirovanie u shkol'nikov kul'tury mezhnacional'nogo obscheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.
17. Red'kina L.I. Polikul'turnoe vospitanie. Vospitatel'nye sistemy: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt. *Problemi suchasnoï pedagogichnoï osviti. Pedagogika i psihologiya.* 2013; Vipusk 39 (2): 158 – 161. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%282%29__32
18. Soldatova G.U., Shajgerova L.A., Sharova O.D. *Zhit' v mire s soboj i drugimi: trening tolerantnosti dlya podrostkov*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 28.01.22

УДК 378.046.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-180-183

Mukhortova E.A., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES WHEN LEARNING LANGUAGE SPECIALTIES IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY. The article examines such attributes of students' intellectual abilities as memory, thinking, verbal flexibility and perception, creativity, emotional and social intelligence, which are a subject for research in cognitive science. The necessity of using strategies for mastering a foreign language by teachers of the discipline "Foreign language for professional purposes" is proved. A number of pedagogical conditions have been proposed, the fulfillment of which will contribute to the activation of the processes considered in the article. It is concluded that creating a special integrative-developing pedagogical environment in the university for the successful implementation of the tasks in the field of foreign language training is a must. Students should strive for a level of competence that is comparable to or close to the level of a native speaker (native like speaker).

Key words: **intellectual abilities, cognitive, foreign language, professionally oriented education, university, students, memory.**

Е.А. Мухортова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются такие атрибуты интеллектуальных способностей студентов, как память, мышление, вербальная гибкость и восприятие, креативность, эмоциональный и социальный интеллект, которые составляют предмет для исследований в когнитивистике, педагогике и психологии. Доказывается необходимость использования стратегий овладения иностранным языком педагогами дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей». Предложен ряд педагогических условий, выполнение которых будет способствовать активизации рассматриваемых в статье процессов. Делается вывод о том, что необходимо создавать особую интегративно-развивающую педагогическую среду в вузе для успешной реализации поставленных задач в области иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. Студенты должны стремиться к такому уровню компетенций, который сопоставим с уровнем носителя языка или приближен к нему (в английском – native like speaker).

Ключевые слова: **интеллектуальные способности, когнитивный, иностранный язык, профессионально ориентированное обучение, вуз, студенты, память.**

Актуальность темы, которая поднимается в статье, обусловлена тем, что без развитых интеллектуальных способностей обучение студентов вуза иностранному языку для специальных целей (профессиональной направленности, например) сопряжено с дополнительными трудностями. Преодоление этих барьеров можно осуществлять через разнообразные приемы и технологии, которые широко используются в психологии и методике преподавания иностранного языка.

Цели и задачи данной статьи – определить составляющие интеллекта индивида, наиболее востребованных видов памяти и внимания, предложить продуктивные тактики в ходе иноязычной подготовки студентов бакалавриата вуза (на примере изучения экономических специальностей).

Основные методы исследования при работе над статьей включали в себя анализ научной и психолого-педагогической литературы, беседы с экспертами в области методики преподавания иностранного языка, анализ данных, полученных в фокус-группе студентов бакалавриата Финансового университета при Правительстве РФ, изучающих дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере»

Обучение любой дисциплине невозможно представить без развития интеллектуальных способностей обучаемых. Само понятие «интеллект» происходит от латинского intellectus – ум, понимание, познание [5] и представляет систему всех познавательных (когнитивных) способностей индивида, в которую входят ощущения, все виды восприятия, память, представления человека, его мышление и воображение. Изучение иностранного языка сопряжено с активизацией всех видов интеллекта: чем более полно педагог включает их в планирование занятий и использует во время учебного взаимодействия, тем лучших результатов можно ожидать от студентов. Данная корреляция особенно необходима в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов, которые, обучаясь в вузе, должны приобретать не только профессиональные навыки (т.н. hard skills), но и «гибкие», надпрофессиональные (от англ. soft skills), в которые входят иноязычные компетенции, востребованные при решении производственных задач с иностранными партнерами [4, с. 32–35]. В этой связи развитие основных составляющих интеллекта обучаемого на занятиях по иностранному языку не только возможно, но и крайне необходимо, чтобы его успешность в будущем базировалась на универсальных конструктах, которые представлены в табл. 1. Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 6] и опрос педагогов-практиков показал, что данные конструкты являются самыми востребованными в ходе иноязычной подготовки.

Все виды учебной, коммуникативной и познавательной деятельности, представленные в данной таблице, безусловно, важны, но особое внимание практикующие педагоги обращают на свойства памяти обучаемого, его способность переводить информацию из кратковременной в долговременную память. Ставя цели и определяя задачи практического занятия, педагогу очень важно учитывать, какие виды памяти студента нужно задействовать (рис. 1), чтобы наиболее эффективно ввести новый лексический и грамматический материал, инвертировать его в ранее полученные знания, закрепить через такие формы заданий, которые способствовали бы активному включению новых знаний в процесс коммуникации на иностранном языке.

Таблица 1

Составляющие интеллекта студента в ходе иноязычной подготовки

Компетенция	Описание	Возможность развития в ходе изучения иностранного языка
Когнитивный контроль	способность управлять своей концентрацией	максимальная концентрация внимания на выполнении конкретного задания (отрабатывая все четыре вида речи), которое студент делает в настоящий момент; использование обучающих платформ типа Kahoot!; использование тестов Струпа (не читая предъявленных слов, назвать цвет шрифта, которым эти слова написаны) [9, с. 15–23]
Кратковременная память	умение быстро запоминать большое количество информации	чтение, анализ и краткое изложение прочитанного материала; работа со статистическими данными; упрощение информации и ее эмоциональное подкрепление; использование мнемонических приёмов
Долговременная память	умение надолго запоминать информацию с максимальным количеством деталей	внедрение принципов организации изученного материала через составление карт памяти (mind mapping); установление связей между ранее изученным и изучаемым материалом; интеграция знаний; использование пересказа как эффективного метода лингводидактики
Когнитивные стили	индивидуальная особенность человека в познавательной деятельности	помощь студентам в определении устойчивых процессов, особенностей и способов как получения, так и переработки информации, которые используются людьми, а также способов последующего воспроизведения информации и способов (само)контроля (одним студентам можно предлагать запись (конспекты) нового материала, другим – карты памяти, третьим – матричный формат категоризации информации и т.д.)
Способность к рассуждению	выстраивание логических цепочек, получение выводов на основе имеющихся предпосылок	креативные задания на основе чтения или аудирования (дано начало истории, нужно продолжить ее и придумать концовку); развитие навыков письменной речи (создание эссе, отчетов, докладных записок по изучаемым темам)
Образное мышление	мышление в виде неких образов через их создание, формирование, поддержку, передачу, оперирование, видоизменение, которые возможны в ходе мыслительных процессов	упражнения на развитие ассоциативного образного ряда, ориентированные на развитие устной речи (например, прочесть в учебнике любое слово и, пассивно следуя за своим бессознательным, описывать всплывающие образы); работа в парах по описанию друг другу недавнего события, при этом мысленно себе его представляя
Вербальная гибкость	владение речью	запись своего выступления на иностранном языке во время подготовки к защите проекта, к зачету/экзамену с последующим прослушиванием и самокоррекцией, регуляцией голосовых модальностей, темпа и ритма речи; использование паравербальных средств коммуникации (интонации, тональности, модуляции и т.д.)
Вербальное восприятие	умение воспринимать и анализировать тексты	прослушать аудиозапись, сделать скрипт услышанного, сравнить с оригинальным вариантом (tape script), внести правки, работа с деформированным текстом (соединить разрозненные части текста по смыслу и в логической последовательности); сокращать текст с сохранением его смысла
Креативность	способность придумывать новое, умение находить решение сложных и/или нестандартных задач	выполнение ДТЗ (домашнего творческого задания: составление кроссвордов по изученной теме, мини-кейсов в рамках своей специализации и т.д.); создание обоснованных прогнозов (например, предсказание курса валют через месяц, полгода, год); работа с личным языковым портфолио; участие в театральной студии
Эмоциональный и социальный интеллект	способность человека распознавать собственные и чужие эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания	в ходе групповой работы замечать и описывать исходящие от участников коммуникации невербальные сигналы; просматривать отрывки фильмов с выключенным звуком, пытаясь по невербальному формату общения героев предугадать смысл происходящего, предлагать интерпретации увиденного, слушать идеи одногруппников в рамках задания, сравнивать со своим мнением; участвовать в ролевых играх по разрешению конфликтных ситуаций на рабочем месте

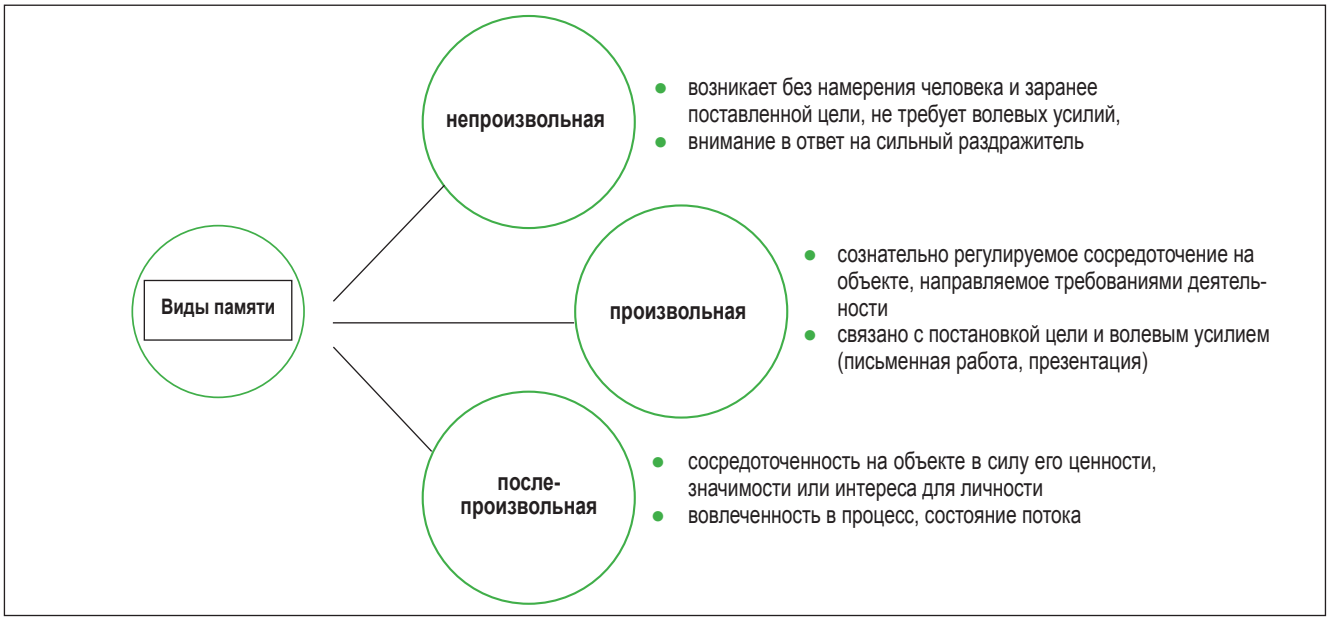


Рис. 1. Виды памяти, используемые в ходе иноязычной подготовки

Таблица 2

Характеристики внимания обучаемых, развиваемые в ходе иноязычной подготовки

Вид внимания	Описание	Способы тренировки в ходе иноязычной подготовки
Избирательность	умение осознанно настраивать внимание на восприятие информации при существующих внешних помехах	предлагать к выполнению задания на разные виды чтения: изучающее (со 100% пониманием информации), о**знакомительное** (с общим охватом содержания), п**росмотровое** (беглый просмотр), п**оисковое (поиск конкретной информации, требуемой для выполнения задания)**
Объем (широта внимания)	количество единиц информации, которые одновременно способны сохраняться в сознании человека	доказано, что средний объем внимания составляет 7 ± 2 единицы информации, а объем зависит от организации запоминаемого материала и его характера, целесообразно вводить новый лексический материал в объеме не более 10 лексем, желательно в разных формах восприятия (увидел, прочел, услышал в видеофрагменте, проговорил в монологе/диалоге)
Распределение	способность рассредоточивать внимание, при этом параллельно выполнять несколько видов деятельности	задания, включающие несколько видов речи одновременно (аудирование, чтение предложений в задании, запись пропущенных слов/словосочетаний с проговариванием их вслух)
Концентрация (интенсивность, уровень внимания)	способность сосредотачивать внимания на конкретных объектах и не замечать другие объекты/помехи	отработка монологической речи перед зеркалом; выполнение заданий на аудирование с использованием двух источников звука: непосредственно запись и фоновая запись (музыка, шум города, отрывки разговора других людей и пр.)
Устойчивость	умение долго концентрироваться на каком-либо объекте/задании без желания отвлечься и ослабить внимание	использование в работе с объемными заданиями автоматические программы эффективного тайминга (Focus timer, например, запрограммированный на 25 минут активной работы и 5 минут активного отдыха)
Переключаем скорость (скорость переключения)	способность быстро переходить от одного объекта/задания к другому	применение техник, которые позволяют описать динамику выполнения познавательных и исполнительных действий в определенный период времени (например, при смене целей учебной деятельности): давать четкие указания относительно времени выполнения каждого задания в тесте на все 4 вида речевой деятельности

Умение студента работать и совершенствовать свое произвольное внимание ученые относят к интеллектуальной функции, которая тесно связана с другими конструктами и характеристиками внимания (табл. 2). Высшей формой развития внимания является послепроизвольная память, когда студент, занимаясь развитием иноязычных компетенций, может вводить себя в состояние потока, где время перестает играть для него важную роль, поскольку человек настолько увлечен процессом, что не замечает течение минут и часов. Для преподавателя создать такие формы мотивации студента, чтобы он как можно чаще входил в состояние потока при изучении иностранного языка, – сверзадача и максицель.

Память человека является одной из психических функций, при этом она – важнейший вид умственной деятельности. Без развитой памяти сложно (или просто невозможно) сохранять, накапливать и воспроизводить ранее полученную информацию. Память, по большому счету, – это уникальная способность индивида, состоящая из нескольких элементов (табл. 3).

Некоторые ученые-практики (например, М.В. Садченко) предлагают создание таких стратегий обучения иностранному языку, где грамотно интегрировано «множество иерархически организованных метакогнитивных и когнитивных приемов, составляющих способ, обеспечивающий активизацию, накопление, совершенствование, автоматизацию языковых знаний и их актуализацию в разных видах речи на иностранном языке». Данный автор подробно описывает СОИЯ – стратегию овладения иностранным языком и отмечает, что она отличается от общих стратегий учения. Ее актуальность обусловлена тем, что она учитывает особенности методики и выполняет функции формирования промежуточного языка. Помимо этого, СОИЯ помогает быстро накопить, совершенствовать и обнаруживать взаимосвязи языковых и экстралингвистических знаний [7, с. 11–12]. Данные конструкты лежат в основе когнитивной составляющей учебного процесса вообще и профессионального образования в частности. Студенты должны стремиться к такому уровню компетенций, который сопоставим с уровнем носителя языка или приближен к нему (в английском – native like speaker).

Определив основные понятия, связанные с развитием интеллектуальных способностей при обучении языку специальности в неязыковом вузе, можно разработать ряд педагогических условий, выполнение которых будет способствовать активизации рассматриваемых в статье процессов. Во-первых, педагогу, преподающему дисциплину «Иностранный язык в профессиональной сфере», необходимо грамотно подходить к формированию групп по уровню владения студентами изучаемого языка для создания комфортной атмосферы в коллективе, без элементов соревновательности и излишнего стресса. Создание банка учебных заданий для каждого уровня (от А1 до С2 по шкале Европы [8]) с включением профессионально ориентированной лексики может способствовать развитию когнитивных способностей каждого студента. Во-вторых, необходимо активизировать через систему специальных упражнений кратковременную и долговременную память обучаемых. В-третьих, научить студентов осознанному обучению (делаю здесь и сейчас, понимаю, для чего мне это нужно), а также включать своего «внутреннего контролера», который развивал бы вербальную гибкость и восприятие. В-четвертых, поощрять креативность студентов, предлагая творческие задания, вовлекая их в создание учебных продуктов («Альманах лучших кроссвордов»,

Таблица 3

Конструкты памяти, используемые в ходе иноязычной подготовки

Элемент	Описание	Задачи, стоящие перед педагогом в ходе иноязычной подготовки
Запоминание	процесс памяти, связанный с восприятием новых данных, запись полученной информации в общую систему мышления, создание ассоциативных связей	создание смысловых связей – результат работы мышления и интеллекта над содержанием запоминаемого материала, следовательно, задания, предлагаемые студентам, должны быть значимы для них, иметь логические связи, легко интегрироваться в общую систему знаний об иностранном языке; эти смысловые связи следует использовать и развивать как иноязычные компетенции в ходе практической работы
Хранение	процесс системного (!) накапливания данных в разных долях головного мозга; основные конструкты – переработка и усвоение полученной информации	обучение ИЯ напрямую связано с хранением информации в памяти обучаемого, с его способностью хранить изученный материал; от этих способностей зависят мышление и речь, следовательно, задания требуют регулярного повторения пройденного материала и его систематического воспроизведения
Воспроизведение	процесс репрезентации и узнавания хранимой в памяти информации	делать больший упор на развитие непроизвольного воспроизведения, достигая автоматизации речевых функций на иностранном языке через коллективные формы работы (в парах, мини-группах) и задания проблемного характера (дискуссии, мозговой штурм, геймифицированные техники повторения пройденного материала)
Забывание	потеря возможности воспроизводить выученную информацию	использовать превентивные меры для снижения частичного забывания (воспроизведение неполностью или с искажением) и полного забывания (невозможность воспроизведения и узнавания ранее изученного материала) через использование электронных тестов для самостоятельной работы студентов в удобное время

«Дайджест эссе» и т.д.) и в кружковую деятельность. Творчество при этом играет не только мотивирующую роль, но и является инструментом создания креативных учебных продуктов [3].

Одной из главных проблем изучения студентами иностранного языка в неязыковом вузе является проблема сохранения приобретенных и наращивания потенциальных иноязычных компетенций. Образовательные стандарты требуют от выпускников бакалавриата владение хотя бы одним иностранным языком. Как показывает практика, развитие и актуализация иноязычных коммуникативных способностей студентов зачастую происходит в период внеаудиторных занятий и зависит от активности самого студента. Это доказывает постулат, что обучение иностранному языку невозможно без развития индивида на основе его когнитивной деятельности. Обучение на любом уровне (от школьного до поствузовского) решает задачи развития учащегося, следовательно, на основе развивающего подхода возможно достижение высокой степени самостоятельности и активности субъекта образовательного процесса. Как достичь этого уровня? Возможно, за счет учета специфики организационно-методических условий, которые согласуются с поставленными целями. В этом случае есть необходимость в создании интегративно-развивающей образовательной среды учебного заведения.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей развития у студентов интеллектуальных способностей в ходе их профессионально ориентированной подготовки на иностранном языке. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о конструктах памяти, которые можно и должно использовать при обучении иностранному языку. Практическую значимость можно определить перечнем заданий, которые будут востребованы как в ходе иноязычной подготовки студентов, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Акимова И.И. Лингводидактика. Методика или когнитивистика? *Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права*. 2018; № 3: 78 – 87.
2. *Актуальные вопросы вариантологии, коммуникативистики и когнитивистики*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2020.
3. Ерофеева Л.А. Учебное творчество как необходимая составляющая обучения иностранному языку. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2017; Т. 3, № 2: 239 – 247.
4. Звягинцева Е.П., Мухортова Е.А. Определение и развитие профессиональных и надпрофессиональных навыков в процессе подготовки бакалавров-экономистов. *Профессиональное образование. Столица*. 2017; № 9: 32 – 35.
5. Кубрякова Е.С. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
6. Радбиль Т.Б. *Когнитивистика*. Нижний Новгород, 2018.
7. Садченко М.В. *Психологические стратегии овладения иностранным языком в учебной деятельности студентов*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Хабаровск, 2004: 11 – 12.
8. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Available at: http://www.twirpx.com/file/218387/
9. Stroop J.R. Studies of interference in serial verbal reactions. *J Exp Psychol Gen.* 1992; № 121 (1): 15 – 23.

References

1. Akimova I.I. Lingvodidaktika. Metodika ili kognitivistika? *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i prava*. 2018; № 3: 78 – 87.
2. *Aktual'nye voprosy variantologii, kommunikativistiki i kognitivistiki*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2020.
3. Erofeeva L.A. Uchebnoe tvorchestvo kak neobhodimaya sostavlyayuschaya obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. 2017; T. 3, № 2: 239 – 247.
4. Zvyaginceva E.P., Muhortova E.A. Opredelenie i razvitie professional'nyh i nadprofessional'nyh navykov v processe podgotovki bakalavrov-`ekonomistov. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2017; № 9: 32 – 35.
5. Kubryakova E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
6. Radbil' T.B. *Kognitivistika*. Nizhnij Novgorod, 2018.
7. Sadchenko M.V. *Psihologicheskie strategii ovladeniya inostrannym yazykom v uchebnoj deyatel'nosti studentov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Habarovsk, 2004: 11 – 12.
8. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Available at: http://www.twirpx.com/file/218387/
9. Stroop J.R. Studies of interference in serial verbal reactions. *J Exp Psychol Gen.* 1992; № 121 (1): 15 – 23.

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-183-185

Magomedov M.P., *senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, People's Artist of RD (Makhachkala, Russia), E-mail: sanjela8@yandex.ru*
Saidova A.S.*, researcher, Art History Department, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: sanjela8@yandex.ru*

DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY. The article discusses a concept of "creative activity", defines essential content of this concept. The creative activity of a person is determined by the properties of such a person, which are manifested in his activity, as innovativeness, originality of ideas, creativity. These are personality traits by which a person is capable of modernizing anything in the world. The author substantiates the need for attention to work in creative activity, which finds its realization in every sphere of human life, ensuring the finding of qualitatively new solutions to tasks that constantly arise before society. The criteria for assessing levels of development of creative activity of students are determined. The characteristic of each of the presented criteria is given. The degrees of development of both creative abilities and creative activity of students are characterized as low, medium and high. The authors conclude that one of the main pedagogical conditions for the development of creative abilities and creative activity of students is a creative attitude to professional activity, which ensures the involvement of the student in the search for scientific, artistic, art history, ethnographic material.

Key words: **creative activity, students, decorative and applied art.**

М.П. Магомедов*, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, Народный художник РД, г. Махачкала, E-mail: sanjela8@yandex.ru*
А.С. Саидова, *науч. сотр. отдела истории искусств Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: sanjela8@yandex.ru*

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие «творческая активность», определяется сущностное содержание понятия. Творческая активность личности обусловлена такими свойствами личности, которые проявляются в ее деятельности, как инновационность, оригинальность идеи, созидательность. При помощи данных свойств личности человек способен к модернизации чего-либо в мире. Авторами обоснована необходимость внимания на активности в творческой деятельности, что находит свою реализацию в каждой сфере человеческой жизнедеятельности, обеспечивая нахождение качественно новых решений постоянно возникающих перед социумом задач. Определены критерии оценки уровней развития творческой активности студентов. Дана характеристика каждого из представленного критерия. Охарактеризованы степени развития как творческих способностей, так и творческой активности студентов: низкая, средняя и высокая. Авторы делают вывод о том, что одним из главных педагогических условий развития творческих способностей и творческой активности студентов является творческое отношение к профессиональной деятельности, которое обеспечивает включенность студента в поиск научного, художественного, искусствоведческого, этнографического материала.

Ключевые слова: **творческая активность, студенты, декоративно-прикладное искусство.**

Актуальность данной проблематики обусловлена базовыми ориентирами в вопросе совершенствования системы образования в России. Согласно таким документам, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.», «Концепция художественного образования в Российской Федерации», принципиально важным является формирование таких условий в образовательной среде, в которых будет наиболее полно проходить процесс развития творческих активности обучающихся. При этом особое внимание уделяется поиску инновационных механизмов для стимулирования личностного развития объектов образовательной среды.

Акцент внимания в наши дни в области современной педагогики несколько смещается в сторону раскрытия всего внутреннего потенциала личности, при этом применяется индивидуальный подход к каждому объекту образовательного процесса. Крайне важно вовремя начать формировать у личности чувство художественного вкуса, культуры, начать раскрывать творческий потенциал. С целью наиболее благоприятного формирования творческой активности у студентов требуется развить у них личное убеждение в необходимости узнавать новую информацию, овладевать профессиональными навыками, получая при этом практический опыт выполнения определенного рода профессиональной деятельности.

Одной из основных целей в современной педагогике является решение проблем в вопросах формирования творческой активности обучаемых.

Наиболее плодотворно процесс развития творческой активности происходит в специально созданных для работы условиях. Во всем своем многообразии творчество способствует процессу приобщения совершенно разных людей в плане возраста, социального статуса, уровня образования и т.д. к культуре. Опора в этом происходит на внутреннюю потребность каждой личности в деятельности прежде всего созидательного характера.

Остается актуальным в эпоху реформирования системы образования вопрос творческой активности студентов вузов. Современный социум диктует определенные условия, при которых будущему выпускнику нужно не только самостоятельно выбирать необходимый путь для решения имеющихся задач, но и максимально быстро, четко выполнять задуманное в повседневной жизни, тем самым реализуя свой творческий потенциал в любой области профессиональной деятельности.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по формированию творческой активности студентов на занятиях декоративным искусством выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и характеристика критериев для оценки уровней развития художественно-творческих способностей и творческой активности учащихся института культуры и искусств.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «творческая активность», выделить сущностных характеристики данного педагогического феномена; определить критерии для оценки уровней развития художественно-творческих способностей и творческой активности студентов; охарактеризовать степени развития как творческих способностей, так и творческой активности студентов.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в вузе.

В этой связи пиковой точкой активности, к которой способна личность, является творчество. С целью постановки наиболее объективной оценки творческой активности нам необходимо разобрать ее психологическую составляющую. Данная составляющая характеризуется гибкостью мышления, креативной составляющей в вопросах, требующих нестандартных и быстрых решений. Главным побудительным мотивом в повышении уровня творческой активности студента является его внутренняя мотивация к работе, к готовности приобретать и осознавать новую информацию. В дополнение к вышеизложенному каждая область творческой деятельности студента имеет совершенно четкие, специфические признаки [1–6].

Опираясь на ранее изложенные суждения, мы считаем, что термины «активность» и «творчество» – это два взаимодействующих между собой и оказывающих взаимное влияние понятия. В разное время научные исследования, посвященные проблематике различных сторон творчества, провели Браже Т.Г., Гинецинский В.И., Глуховской Е.А., Каган М.С., Колесникова Е.В., Кравчук П.Ф., Мартынюк М.О., Овчинников В.Ф., Пономарева Я.А., Рындак В.Г., Тряпицина А.П., Яковлева Е.Л. и др.

Способствовали наиболее глубокому раскрытию гуманистической и образовательной функции декоративно-прикладной деятельности исследования русского народного творчества в трудах Бакушинского А.В., Воронова В.С., Лихачева Д.С., Некрасовой М.А. и др.

Трудиться над разработкой принципиально новых, инновационных идей под силу людям с развитым творческим, дивергентным мышлением, гениям. Только людям, обладающим данными качествами, представляется возможным создавать новые, революционные идеи. В совокупности с этим базовыми личностными качествами гения является оригинальность, а производимые труды должны служить массовым примером. Рациональная деятельность по своей сути может быть талантливой, истинное творчество принадлежит великим гениям, философам, художникам и т.д.

Большая часть исследователей, изучающих данный вопрос, разграничивают такие понятия, как «продукт творчества» и «творческий акт». В свою очередь, творческий акт тесно взаимодействует с созданием продукта, когда в первом случае идет процесс обнаружения творческого акта извне. Личность, которая занимается творческим процессом, стремится в первую очередь к выражению собственного внутреннего состояния.

Само творчество как определенная способность, которой обладает человек, и способность индивидуума к созидательной деятельности всегда высоко ценились в социуме. Наделенные такими способностями люди становятся генераторами инновационных идей в вопросах развития всего жизненного многообразия человеческой цивилизации. Помимо этого, творческие способности имеют и субъективную ценность. Наличие в собственном арсенале подобного дара дает возможность личности работать над созданием для себя и собственного окружения наиболее комфортных условий для существования. Человек становится способен к преобразованию окружающей действительности с целью приспосабливания его к собственным интересам, потребностям, запросам.

С целью наиболее точного определения термина «творческая активность» студентов нами были исследованы научные работы, в которых описаны проблемы формирования творческой активности.

Мы предполагаем, что для наиболее объективной и полной характеристики понятия «активность» нужно достаточно большое внимание уделить ее психологической составляющей.

Более подробно рассмотрим термин «творчество» и разберем его значение. Согласно имеющимся у нас научным источникам, мы можем обнаружить большое количество отличающихся друг от друга по своей сути и содержанию определений данного понятия. А.В. Петровский утверждал, что «творчество – это деятельность человека, которая порождает что-то новое, то, чего ранее никогда не существовало» [6, с. 211].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля творчество имеет следующее определение: свойство деятельности, такое как творение или созидание [4, с. 415]. Хотя исследовательская база в области творческой деятельности довольно велика, развитие такого плана активности у студентов до сих пор требует фундаментального исследования и проработки в соответствии с постоянно меняющимися социокультурными условиями развития общества и образования в целом.

В.Д. Максимова рассматривает «творческую активность как комплекс разных компонентов, составляющих деятельность ребенка, как своего рода коллекцию множества особенностей его личности. Конечно, это нельзя назвать ошибкой. Однако у этого подхода есть свои недостатки. Сам термин «творческая активность» дробится на мелкие составляющие и теряется его суть в целом» [5, с. 15].

Вся внутренняя конструкция творческого процесса строится на реорганизации существующего экзистенциального опыта и на формировании на этой основе новых комбинаций, что приводит к созиданию чего-либо инновационного, оригинального. С целью более глубоко понимания творческого процесса стоит обратиться к его этапам, предложенным Г. Уолласом, который выделял «четыре фазы творческого процесса: подготовительная, созревание идеи, озарение, проверка» [3, с. 79].

Обратимся к наиболее выделяемым исследователями особенностям творческой личности: она должна быть способна к оценке ситуации в любой области жизнедеятельности, а также видеть возможности развития той или иной идеи; обладать определенной смелостью в выборе новых инструментов для решения поставленных задач, внутренней уверенностью в возможности реализации самых необычных, на первый взгляд, идей. Творческая личность должна быть довольно гибкой в вопросах, касающихся возможной трансформации собственных идей при наличии конструктивной критики; самобытность и самостоятельность.

Для понимания сущности творческой активности (креативности) необходимо знать ее основные этапы:

1. Подготовка. В данный этап входит формулирование проблемы и сбор необходимой информации, фактов. То есть процесс обнаружения какой-либо проблемы, недостаточной разработанности в вопросах решения задач, неисправности, упущения, которые требуют немедленной коррекции. Далее вопрос решения проблемы становится доминирующим и начинает занимать большую часть мыслительных процессов.

2. Генерация идей. Чем больше количество сгенерированных идей, тем выше качество планируемого результата мы можем ожидать. Сначала идеи могут быть не связаны между собой никакой логической цепочкой, работа ведется по принципу мозгового штурма.

3. Творческое созревание и момент озарения. Размышления о способах решения имеющейся проблемы и выдвижение идей не во всех случаях приводят к желаемому результату. В таких случаях требуется некоторое время, чтобы переключиться и отвлечься от задачи. Забывая о проблеме на некоторое время, мозг на бессознательном уровне продолжает её решать. Момент озарения может произойти в абсолютно любой момент.

4. Принятие итогового решения. Осуществление и контроль над процессом его реализации. На данном этапе придется выбирать и оценивать из тех идей, которые смогли осуществить реальная возможность.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что активность у личности всецело находится в зависимости от степени его внутренней мотивации. Для развития уровня творческой активности большое значение имеет именно мотивационная составляющая. Активность творчества находит свою реализацию в каждой сфере человеческой жизнедеятельности, обеспечивая нахождение качественно новых решений и постоянно возникающих перед социумом задач.

Под творческой активностью мы понимаем такие свойства личности, которые проявляются в его деятельности: инновационность, оригинальность идеи, созидательность. При помощи данных свойств личности человек способен к модернизации чего-либо в мире.

Способность личности к креативной деятельности ценились в обществе во все времена. Люди, обладающие этими качествами, являются основной движущей силой развития цивилизации. Наличие креативности, способности к творческой деятельности имеет и субъективную ценность. Креативный человек через созидательные процессы создает в своем окружении наиболее комфортные условия для повседневной жизни. И здесь встает вопрос о развитии этих способностей. Человеческая цивилизация на протяжении многих лет занимается его решением.

Нами определены критерии оценки уровня развития художественно-творческих способностей и творческой активности студентов:

1. Когнитивно-эмоциональный – позволяет выявлять способность нестандартного мышления. Также он довольно ярко характеризует уровень вовлеченности в учебно-творческий процесс.

2. Личностно-креативный – демонстрирует способность к активизации имеющегося у студента творческого задатка, применение в своей деятельности критического взгляда на вещи, стремление действовать самостоятельно, разрабатывая и пытаясь применить индивидуальную стратегию работы.

3. Мотивационно-ценностный – дает возможность охарактеризовать внутреннюю потребность и стремление к участию в учебно-творческой деятельности средствами выполнения практического учебно-творческого задания. Данный критерий показывает степень осознания и признания ценности собственного творческого продукта.

4. Деятельностно-процессуальный – демонстрирует нам способность применения полученных навыков организации как индивидуальной, так и коллективной творческой деятельности.

5. Рефлексивный – показывает склонность к рефлексии, самоанализу, самосовершенствованию, объективной критике творческих достижений; определяет уровень развития внутренней позиции созидателя, художника.

Опираясь на вышеизложенный материал, мы можем охарактеризовать степень развития как творческих способностей, так и творческой активности студентов.

1. Низкая степень. У студента возникают трудности с выполнением учебных заданий, с продуцированием оригинальных идей. Заметна явная инертная мысленная деятельность. Все вышеперечисленное сопровождается довольно затяжными отрицательными эмоциями.

2. Средняя степень. Студент с положительным исходом решает задачи по поиску различных вариантов достижения цели и продуцирование оригинальных замыслов. Также обучающийся не способен к наиболее удачному и правильному выбору решения задачи самостоятельным путем.

3. Высокая степень. Студенту довольно просто удается выполнять задания на поиск различных путей для достижения необходимого результата, обнаружение и самостоятельное обозначение проблем. Характерным является наличие постоянного интереса к поисковым типам задач. У данной личности регулярная адекватная самооценка.

Мы можем предположить, что одним из главных педагогических условий развития творческих способностей и творческой активности студентов является творческое отношение к профессиональной деятельности, которое обеспечивает включенность студента в поиск научного, художественного, искусствоведческого, этнографического материала.

В связи с этим происходит формирование у студентов фундаментальных профессиональных знаний, умений и навыков. Также, воздействуя на личность, народное декоративно-прикладное искусство обогащает эмоционально-чувственную сферу, способствует приобретению необходимых практических умений, накоплению профессиональных навыков, самовыражению личности.

Научная новизна статьи определяется выявлением критериев для оценки уровней развития художественно-творческих способностей и творческой активности студентов. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о формах проявления творческой активности студентов. Практическая значимость заключается в характеристике степени развития как творческих способностей, так и творческой активности студентов.

Библиографический список

1. Баянкина З.В. *Познавательные игры в коллективе как средство развития творческой активности подростков*. Москва, 1986.
2. Веселова Л.Г. *Педагогические условия развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста в процессе эстетического воспитания*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2006.
3. Даглдиян К. *Декоративная композиция*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
4. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 ч. Москва: Русский язык, 1982; Ч. 1.
5. Максимова В.Д. *Развитие творческой активности учащихся сельской школы*. Санкт-Петербург: 1993.
6. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва, 1982.

References

1. Bayankina Z.V. *Poznavatel'nye igry v kollektive kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti podrostkov*. Moskva, 1986.
2. Veselova L.G. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskoj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe `esteticheskogo vospitaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Petrozavodsk, 2006.
3. Dagldiyan K. *Dekorativnaya kompoziciya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
4. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 ch. Moskva: Russkij yazyk, 1982; Ch. 1.
5. Maksimova V.D. *Razvitie tvorcheskoj aktivnosti uchaschihsya sel'skoj shkoly*. Sankt-Peterburg: 1993.
6. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 26.01.22

УДК 37.372 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-185-187

Dolganina V.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Practical Psychology and Social Work, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: dolganina.78@mail.ru*

Shirvanyan A.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: arevik-83@mail.ru*

EDUCATION OF VALUE ORIENTATIONS AMONG OLDER PRESCHOOLERS IN INTERACTION OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY. The article discusses concepts of "value", "value orientations", defines the essential content of the concept. The author has determined that the value orientations of personality are the development of the value-semantic sphere of personality based on the universal principles of morality and humanism; acceptance and respect for the values of family and society; the development of ethical feelings as regulators of moral behavior; the formation of a sense of beauty and aesthetic feelings through familiarity with world and domestic culture, etc. The basic principles and forms of interaction between a preschool educational organization and a family are presented. The pedagogical conditions of upbringing of value orientations in older preschoolers in the interaction of teachers of a preschool educational organization and a family are revealed. The presented material allows to conclude about the relevance of the education of value orientations in older preschoolers.

Key words: **value, value orientations, family, preschool educational organization, family, pedagogical conditions.**

В.В. Долганина, *канд. психол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: vera.dolganina@gmail.com*

А.Э. Ширванян, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: arevik-83@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

В статье рассматриваются понятия «ценность», «ценностные ориентиры», определяется их сущностное содержание. Автором определено, что ценностными ориентирами личности выступают следующие: развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма; принятие и уважение ценностей семьи и общества; развитие этических чувств как регуляторов морального поведения; формирование чувства прекрасного и эстетических чувств благодаря знакомству с мировой и отечественной культурой и т.д. Представлены основные принципы и формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Раскрыты педагогические условия воспитания ценностных ориентиров у старших дошкольников при взаимодействии педагогов дошкольной образовательной организации и семьи. Представленный материал позволяет сделать вывод об актуальности воспитания ценностных ориентиров у старших дошкольников.

Ключевые слова: **ценность, ценностные ориентиры, семья, дошкольная образовательная организация, семья, педагогические условия.**

Актуальность обозначенной проблемы детерминирована тем, что значимость формирования ценностных ориентиров современных детей, отвечающих социальным запросам общества, гарантирует преемственность в данном процессе на уровне семьи и дошкольной образовательной организации. Образование сегодня в качестве основных государственных законодательных и нормативно-правовых документов (Концепция модернизации российского образования, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», подпрограмма «Дошкольное образование») определяет формирование морально-нравственных и социально ориентированных ценностей современных детей.

Таким образом, ценности выступают в качестве неких ориентиров, транслируемых из прошлого в будущее, объединяя в себе опыт прошлого, актуальные идеи современности, определяя дальнейшее будущее, формируя ведущую стратегию развития общества. Тем самым решение исследуемой проблемы выступает в качестве актуальной задачи современной педагогической мысли [1–6].

Цель данной статьи – изучение и характеристика педагогических условий воспитания ценностных ориентиров у старших дошкольников при взаимодействии педагогов дошкольной образовательной организации и семьи.

Основные задачи статьи заключаются в следующем: изучить понятия «ценность», «ценностные ориентиры»; обозначить сущностную характеристику категории «ценностные ориентиры»; охарактеризовать основные принципы и формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи; выделить педагогические условия воспитания ценностных ориентиров у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы.

В последние десятилетия категорию «ценность» изучают в рамках разных научных дисциплин: философии, социологии, а также психологии. В трудах отечественных философов актуализируется значимость ценностей в жизни и воспитании человека, где данная категория является особой формой отражения в сознании людей явлений и предметов, которая способна удовлетворить интересы и потребности личности.

Б.Т. Лихачев в своих трудах детально изучал проблему ценностей в контексте образования. Им была проанализирована сущность и основное содержание категории «ценность», выявлены источники ценностей воспитательной системы.

Ученый отмечает, что сущность воспитательных целей определяется принадлежностью к различным социальным группам (стратам). Представители каждого страта обладают своей шкалой воспитательных ценностей и действуют в контексте воспитания собственных детей в строгом соответствии с ней [4].

В научных трудах Н.Е. Щурковой прослеживается тесная связь образовательного процесса с общечеловеческими ценностями. По мнению автора, в основу воспитания дошкольников должны входить следующие виды ценностей: Свобода, Совесть, Счастье, Справедливость, Труд, Познание, Общение, Природа, Человек, Жизнь, Общество, Добро, Истина, Красота, Равенство, Братство [6].

Е.И. Сухова в своих исследованиях выделяет специальные принципы ценностных ориентаций педагогов, подчеркивая при этом многоуровневый характер их формирования (интерактивный, рефлексивный, проективный и т.д.) [5].

Итак, ценностные ориентации представляют собой результат присвоения (интериоризации) личностью общественных ценностей. Личность на протяжении всей жизни усваивает разнообразные социальные ценности.

В процессе целого ряда подобных актов можно говорить о формировании устойчивых личностных образований – ценностных ориентаций.

Т.А. Казимирская, изучая проблему формирования ценностных ориентаций, выделяет следующие ценности:

– личностные (права человека, честь и достоинство, жизнь и здоровье и др.);
– национальные (история народа, родной язык, национальная культура и др.);
– государственные (Родина, патриотизм);
– семейные (традиции семьи, родители, отчий дом);
– общечеловеческие ценности (истина, красота, добро, справедливость и др.).

По мнению автора, данные ценности выступать в качестве фундамента, на котором формируются ценностные ориентации [1].

Большинство ученых исследуют проблему развития морально-этических качеств старших дошкольников в контексте коллективных взаимоотношений, а также в рамках совместной привлекательной деятельности (игровой, конструктивной, художественно-речевой, изобразительной и т.п.). В коллективе, в котором отношения детей и взрослых выстраиваются на нравственной основе, уместно проявление сочувствия, сопереживания, взаимопомощи, у детей начинают формироваться основные ценностные качества с учетом их индивидуальных склонностей.

Таким образом, анализ исследований по данной проблеме показал, что в период дошкольного детства целесообразно формировать ценностные ориентиры личности, приобщая дошкольников к общечеловеческим ценностям.

В дошкольном периоде закладываются основные ценностные ориентиры личности. Тем самым необходимо уделять особое внимание их формированию, так как на их основе будет в дальнейшем выстраиваться вся иерархия ценностей взрослой личности.

С.А. Козлова в проведённых исследованиях отмечает, что в процессе приобщения дошкольников к ценностям взрослые выполняют следующие основные функции:

– функцию носителя осознанного и принятого социального опыта личности, моральных ценностей, знаний о мире, которые были накоплены человечеством;
– функцию организатора процесса передачи как ценностей, так и социального опыта личности [2].

Педагоги дошкольного образования должны реализовывать обе эти функции в полной мере. Установлено, что чем выше уровень профессионализма педагога, тем он будет более компетентным в вопросах приобщения дошкольников к ценностям.

В контексте реализации данной функции стоит подчеркнуть такие механизмы приобщения к ценностям, как подражание и потребность ребенка приобщиться к миру взрослых. И хотя формирование ценностных ориентиров у дошкольников также может носить стихийный характер, однако для их качественных характеристик необходимо целенаправленное педагогическое воздействие воспитывающих взрослых, их тесное сотрудничество, взаимодействие и согласованность в педагогическом процессе, семье, в дошкольной образовательной организации, а также в социуме.

Рассмотрим педагогические условия эффективного взаимодействия педагогов ДОУ и семьи в контексте воспитания ценностных ориентиров дошкольников.

Итак, в качестве первого педагогического условия выступает *создание эстетической развивающей (аксиологической) среды*, которая будет иметь направленность на эмоциональное восприятие у ребенка ценностей, в которых ребенок будет увлечен в активную деятельность по овладению системой ценностных ориентиров.

По убеждению Б.Т. Лихачева, для того чтобы дать детям начальные знания и представления о красоте, которые на основе эмоционально-чувственного опыта способны сформировать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания красоты природы, окружающего мира, произведений искусства, целесообразно создать у детей дошкольного возраста определенный запас простейших эстетических знаний и впечатлений, без которых не будут сформированы склонность и интерес к эстетически значимым явлениям и предметам [4].

Данный запас эстетических знаний и впечатлений должна обеспечивать специально организованная эстетическая развивающая среда.

По нашему мнению, в качестве некого воспитательно-образовательного пространства по воспитанию ценностных ориентиров в дошкольной образовательной организации может выступать интерактивная музейная среда:

– мини-музеи с интерактивными экспозициями,
– небольшая картинная галерея,
– тематические передвижные выставки и др., предоставляющие дошкольнику особую образовательную информационную среду с целью духовно-нравственного развития и практической деятельности.

Применение педагогами технологий музейной педагогики направлено на решение вопроса по проявлению творческого потенциала личности ребенка и освоение ею традиционной народной культуры и художественных ценностей.

В качестве следующего педагогического условия можно отметить применение педагогом метода моделирования ситуаций, направленных на формирование у дошкольников знаний и понимание отношений в ситуациях нравственного выбора. Применение педагогами ценностно-ориентированного и этического содержания сюжетов ролевых игр-драматизаций, творческих игр способствует закреплению освоенных знаний, развивает эстетические чувства.

Эффективным методом формирования у дошкольников социально-нравственных ценностей, качеств, лежащих в основе коллективизма и взаимопомощи, выступает совместная ценностно-созидательная деятельность (коллективные работы по конструированию, рисованию, аппликации и лепке и др.).

Тем самым происходит постепенное усвоение нравственного опыта, норм и образцов поведения.

Итак, в качестве третьего педагогического условия в воспитании ценностных ориентиров старших дошкольников выступает участие личности ребенка в социально значимой деятельности, приобретение ею опыта нравственного поведения и нравственного выбора в социуме и реальной жизни.

В совокупности данные условия создаются в социокультурной среде через организацию совместных форм взаимодействия взрослых и детей.

Как показал анализ опыта, совместное творческое взаимодействие детей и взрослых в различных интерактивных формах способствует эффективному воспитанию ценностных ориентиров.

И.А. Крапивка [3] в своих исследованиях отмечает, что ключевая роль в формировании духовно-нравственных ценностей детей принадлежит институту семьи.

Выделим ключевые принципы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в процессе формирования у детей ценностях ориентаций.

Так, в контексте взаимодействия современной дошкольной образовательной организации и семьи выступает сотрудничество, ключевым фактором которого является целенаправленное педагогическое воздействие на ребёнка.

В качестве инициатора взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи должны выступать педагоги, которые будут иметь профессиональную подготовку к деятельности в образовательной среде, а также проявлять ответственность и заинтересованность в ее успешности.

В контексте взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи ведущим принципом является принцип единства и согласованности воспитательных воздействий педагогов и родителей. Его сущность состоит в согласованности действий всех участников воспитательного процесса и координации усилий дошкольного учреждения, школы, семьи, и различных общественных организаций.

В рамках взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и семьи в качестве еще одного ведущего принципа выступает принцип системности. Он представляет собой комплекс взаимосвязанных интегрированных педагогических воздействий, осуществляемых воспитывающими взрослыми.

Также можно еще отметить принципы преемственности, последовательности и обеспечения активного добровольного участия родителей в педагогическом процессе и жизни дошкольного образовательного учреждения.

В качестве *организованных форм* взаимодействия педагогов и родителей воспитанников можно обозначит следующие:

– наглядно-информационные,
– коллективные;
– индивидуальные.

Коллективные формы взаимодействия предполагают:

– проведение родительских собраний,
– проведение вечеров вопросов и ответов,
– организация праздников и развлечений,
– проведения Дней открытых дверей и др.

Индивидуальные формы работы предусматривают оказание адресной помощи семьям, проведение консультаций родителей по вопросам формирования ценностных ориентаций, проведение индивидуальных бесед и др.

Наглядно-информационные формы взаимодействия родителей и воспитанников предусматривают организацию и проведение выставок детских работ, использование рекламы ДОУ в процессе проведения совместных праздников и др.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что в настоящее время в дошкольной педагогике идет активный поиск эффективных партнерских форм взаимодействия, которые были бы актуальны по содержанию, привлекательны по форме для родителей воспитанников, а совместные контакты педагогов и родителей воспитанников основывались бы на взаимопонимании, принятии, в том числе эмоциональном.

Воспитание ценностных ориентиров у старших дошкольников осуществляется на основе ценностно-смысловой коммуникации между взрослыми (родителями и педагогами ДОУ) и детьми.

Научная новизна статьи определяется выявлением педагогических условий форм воспитания ценностных ориентиров у старших дошкольников при взаимодействии педагогов дошкольной образовательной организации и семьи.

Теоретическая значимость статьи связана с расширением педагогического знания о принципах и формах воспитания ценностных ориентирах у старших дошкольников.

Практическая значимость заключается в определении направления работы воспитателей дошкольной образовательной организации и семьи по воспитанию ценностных ориентиров у старших дошкольников.

Библиографический список

1. Казимирская Т.А. Ценностные ориентации в нравственном воспитании детей. Москва, 2012.
2. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование: Конспекты лекций, консультации, мониторинг. Москва, 2018.
3. Крапивка И.А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения: региональный аспект. Краснодар, 2017.
4. Лихачев Б.Т. Психология воспитания. Опыт педагогической экологии. Москва, 2004.
5. Сухова Е.И. Теория и практика формирования ценностных ориентаций личности педагога-организатора в системе непрерывного образования. Чебоксары, 2016.
6. Щуркова Н.Е. Программа воспитания дошкольников. Москва, 2011.

References

1. Kazimirskaya T.A. *Cennostnye orientacii v nravstvennom vospitanii detej*. Moskva, 2012.
2. Kozlova A.V., Desheulina R.P. *Rabota DOU s sem'ej: diagnostika, planirovanie:* Konspekty lekcij, konsul'tacii, monitoring. Moskva, 2018.
3. Krapivka I.A. *Sem'ya kak faktor formirovaniya cennostnyh orientacij podrastayuschego pokoleniya: regional'nyj aspekt*. Krasnodar, 2017.
4. Lihachev B.T. *Psihologiya vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj `ekologii*. Moskva, 2004.
5. Suhova E.I. *Teoriya i praktika formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti pedagoga-organizatora v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*. Cheboksary, 2016.
6. Schurkova N.E. *Programma vospitaniya doshkol'nikov*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.02.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-187-191

***Petrusevich P.Yu**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Izhevsk State Medical Academy (Izhevsk, Russia),*
E-mail: polina.petrusevich@gmail.com

HUMANIZING THE PROCESS OF FORMATION OF THE PHONETIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The significance of humanization of the process of formation of the phonetic competence in a foreign language is substantiated in the article. The problem of forming the competence under research at non-linguistic university is discussed. The influence of the process of formation of the phonetic competence on students' humanistic personality traits is presented. The structure of the phonetic competence is analysed. Four components of the competence are presented: motivational-valuable, knowledgeable, action-related and strategical. The principles of forming the competence in the mentioned conditions are defined: principles of consciousness, activeness, focus on communication, visibility, cognition, emotional involvement. The methods that can be used in teaching the phonetic competence are presented. It is concluded that it is necessary to organise special education process that is directed to form the students' phonetic competence in a foreign language by taking into consideration the specifics of the structure of the competence, relying on a number of theoretically reasoned and practically justified principles of teaching, applying the above-described methods and using information and computer technologies.

*Key words***: humanization of language education, personal development, phonetic competence, phonetic skills, teaching principles, teaching methods.**

***П.Ю. Петрусевич,** канд. пед. наук, ст. преп., Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск, E-mail: polina.petrusevich@gmail.com*

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье обосновывается необходимость гуманитаризации процесса формирования фонетической компетенции при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку. Рассматривается влияние процесса формирования фонетической компетенции на развитие личностных качеств гуманистического характера. Анализируется структура фонетической компетенции. Выделяются мотивационно-ценностный, знаниевый, деятельностный, стратегический компоненты компетенции и раскрывается их содержание. Определяются принципы формирования исследуемой компетенции: сознательности, активности, коммуникативности, наглядности, когнитивности, эмоциональной вовлеченности. Представлены методы, которые могут быть применены при формировании фонетической компетенции студентов. Делаются выводы о необходимости организации целенаправленного образовательного процесса для формирования исследуемой компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе с учетом особенностей структуры компетенции, опорой на ряд теоретически обоснованных и методически оправданных принципов, применения обозначенных методов и использования компьютерных технологий.

Ключевые слова: **гуманитаризация языкового образования, личностное развитие, фонетическая компетенция, фонетические навыки, принципы обучения, методы обучения.**

Одним из актуальных направлений развития современного образования является его гуманитаризация, которая предполагает ориентацию образовательного процесса на личность студента и её развитие. В своем потенциале процесс освоения иностранного языка способен стать основой для расширения мировоззрения, развития коммуникативных навыков и творческих способностей, формирования ценностных ориентаций, активизации процессов самопознания и самореализации студента.

Как правило, этот потенциал в полной мере не реализуется, так как не все аспекты освоения языка рассматриваются с точки зрения их влияния на личностное становление студента. В частности, фонетической компетенции уделяется незначительное внимание при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, что связано с приоритизацией других компетенций (лексической, грамматической). Причина сложившейся ситуации лежит в отсутствии точных представлений о значимости этой компетенции для полноценного освоения иностранного языка и возможном её влиянии на личностное развитие студента.

Таким образом, целью данной статьи является определение путей гуманитаризации процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов.

Задачи исследования подчинены основной цели:

1. Определить роль процесса формирования фонетической компетенции в личностном развитии студента.
2. Провести анализ структуры и содержания исследуемой компетенции.
3. Выявить методы и принципы формирования фонетической компетенции, способствующие гуманитаризации этого процесса.

Новизна работы заключается в рассмотрении процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов как одного из аспектов гуманитаризации языкового образования.

Практическая значимость работы состоит в возможности обращения преподавателей иностранного языка неязыковых вузов к опыту изучения данной проблемы и использованию полученных результатов в педагогической практике.

Следует отметить, что само понятие «гуманитаризация» претерпело значительные изменения с точки зрения содержательного наполнения. Первоначально его использовали в педагогике для обозначения процесса увеличение количества гуманитарных предметов и доли гуманитарного знания в общей подготовке любого специалиста. Сегодня его рассматривают как ориентирование образования на личность обучающегося, её развитие и самореализацию в образовательном процессе (О.Н. Журавлева, Е.Н. Селиверстова, В.А. Козырев, Т.В. Кузьмина и др.).

Исследователи (Е.М. Вишневская, Р.Д. Исмайлова, А.А. Хомутова) обосновывают необходимость формирования фонетической компетенции в первую очередь современными социальными условиями, которые требуют от студентов не только умения работать с иноязычными источниками, но и вести диалог в ситуациях реальной коммуникации. К этому следует добавить, что освоение фонетической компетенции предусматривает формирование ряда значимых личностных характеристик, а именно:

1. Направленность на человека (собеседника).

Нарушение фонетических норм языка в звучащей речи приводит к возникновению сложностей в понимании. Слушатель вынужден прилагать дополнительные усилия, чтобы воспринимать речь, что вызывает нежелательное напряжение. Поэтому освоение фонетической компетенции по своей сути является проявлением заботы о человеке через стремление сделать свою речь для него доступной, понятной, эстетически приятной.

2. Направленность на взаимопонимание.

Фонетические ошибки в ряде случаев приводят к искажению смысловой составляющей речи говорящего. Причиной этого может быть ненамеренное нарушение смыслоразличительной функции фонемы либо интонации при их несоответствии коммуникативному намерению говорящего. Понимая это, студент осваивает фонетическую компетенцию для достижения желаемого взаимопонимания с собеседником.

3. Стремление к самореализации.

По словам В. Шевар де Нидзе, «не красивые грамматические обороты и изысканная лексика, а именно Ваше произношение производит первое и самое сильное впечатление на собеседника» [4, с. 47]. Образ человека и отношение к нему во многом формируется на основе его произношения. Сформированность фонетической компетенции – это возможность в полной мере проявить и реализовать себя как личность в общении на иностранном языке.

4. Стремление к языковому развитию.

Произношение является неотъемлемой частью языковой личности. «Переключение» на иноязычное произношение – это условие «входа в состояние» общения и мышления на иностранном языке, что, в свою очередь, обеспечивает более точное использование грамматических и лексических норм в речи [6, с. 153]. Осознанная деятельность по развитию фонетической компетенции является показателем стремления студента к языковому развитию в целом. Согласно Н.И. Гез, «овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется нуждам и задачам речевого общения и развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков» [5, с. 127].

Основываясь на исследованиях Е.М. Вишневской, Н.Л. Гончаровой, А.А. Хомутовой, выделим компоненты, которые включает фонетическая компетенция студентов неязыкового вуза: мотивационно-ценностный, знаниевый, деятельностный, стратегический.

Гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции предполагает создание психолого-педагогических условий, способствующих становлению устойчивой мотивации студентов и формированию ценностного отношения к фонетической стороне речи.

Современные психологи и педагоги едины во мнении о том, что качество и результат деятельности, выполняемой обучающимися, в том числе учебной и коммуникативной на иностранном языке, прежде всего, зависят от их мотивации. И.А. Зимняя, М.В. Матюхина отмечают связь уровня интеллектуального развития обучающихся и положительной мотивации.

Считаем, что м**отивационно-ценностный компонент** фонетической компетенции студентов включает:

– осознание значимости фонетических навыков для успешной коммуникации на иностранном языке;

– уважительное отношение к фонетическим нормам как элементам культуры носителей языка;

– стремление к освоению эталонного произношения на иностранном языке;

– познавательный интерес к фонетическим особенностям иностранного языка;

– эмоционально-положительное отношение к учебной деятельности, направленной на формирование фонетической компетенции.

Большое значение при формировании мотивационно-ценностного компонента имеет благоприятный психологический климат на занятиях, личностная вовлеченность преподавателя, а также проводимые им беседы и тренинги, которые наглядно демонстрируют значимость этой компетенции.

Второй компонент исследуемой компетенции – **знаниевый**. В результате анализа работ Е.М. Вишневской, Т.А. Лопаревой, А.А. Хомутовой, а также Общеевропейских рекомендаций по языковому образованию мы определили практически-речевые знания, которые являются необходимыми и достаточными для постановки произношения на иностранном языке студентам. Исходя из того, что фонетическая компетенция имеет практическую значимость для студентов неязыковых вузов, мы намеренно исключили из **знаниевого компонента** элементы, связанные только с теорией языка. Таким образом, данный компонент включает знания:

– артикуляторной базы языка (совокупности привычных движений и положений органов речи, необходимых для образования звуков данного языка),

– специфики артикуляции отдельных звуков,

– основных фонетических явлений (позиционная долгота гласных, ассимиляция, аспирация, редукция, латеральный взрыв, носовой взрыв),

– особенностей ударения и ритма фразы,

– типов интонации и условий их употребления,

– сходств и различий фонетической системы родного и иностранного языка.

Деятельностный компонент определяется набором фонетических навыков, то есть «речевых действий, которые обеспечивают возможность правильно воспринимать слышимые звуки иноязычной речи и воспроизводить их адекватно

существующей норме» [13, с. 31]. Выделяют такие характеристика навыка, как фонематичность (правильность фонематического оформления речи), беглость (степень автоматизированности фонетического навыка), стабильность, автоматизм (неосознанное использование навыка).

Вслед за А.Н. Щукиным определим две группы фонетических навыков: слухопроизносительные и ритмико-интонационные [13, с. 32]. Первая группа навыков включает:

– слуховые (аудитивные) навыки, которые обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи. Они предполагают соотнесение фонетического состава предложения с его значением и дифференциацию близких по звучанию слов и словосочетаний.

– звукопроизносительные (речемоторные) навыки, которые отвечают за звуковое оформление высказывания. Эти навыки предполагают соблюдение правильной артикуляции звуков в потоке речи.

Ритмико-интонационные навыки также можем разделить на слуховые и произносительные:

– слуховые навыки предполагают определение основной смысловой нагрузки высказывания и эмоционального состояния говорящего на основе логического ударения, интонации, темпа и ритма;

– произносительные навыки включают корректное оформление высказывания с точки зрения интонации, ритма и темпа, разделение высказывания на паузы.

Вышеуказанные навыки в основном реализуются при аудировании, чтении вслух и говорении. Л.Н. Репникова подчеркивает, что наиболее сложным видом деятельности с точки зрения применения фонетических навыков является говорение [14, с. 86]. При чтении вслух задача студента заключается в корректной артикуляции звуков в речи и правильном интонационном оформлении текста. При аудировании задействуются слуховые навыки. При говорении же субъект вербальной деятельности одновременно осуществляет большее количество мыслительных операций, чем при чтении вслух или аудировании: он формулирует мысль, фонетически оформляет высказывание, используя соответствующие лексические, грамматические и интонационные характеристики. Поэтому процесс формирования фонетических навыков при говорении требует большого количества времени и усилий от обучающихся.

Производимая студентами работа над совершенствованием фонетических навыков способствует развитию ряда качеств личности: целеустремленности, организованности, трудолюбия, самостоятельности, осознанности. Это обусловливается тем, что фонетические навыки развиваются 1) при многократном сконцентрированном повторении отдельных отрывков речи, что требует трудолюбия и целеустремленности; 2) при регулярном выполнении фонетических упражнений, что требует организованности; 3) при готовности студентов контролировать и корректировать собственное произношение, что требует самостоятельности и осознанности.

Последний компонент фонетический компетенции – **стратегический**. Он предполагает владение студентами рядом учебных стратегий, которые позволяют им совершенствовать произношение в изучаемом языке. Вслед за М.В. Давер выделим универсальные, учебные и коммуникативные стратегии [15].

Универсальные стратегии, применяемые студентом при решении как образовательных, так и коммуникативных задач, разделяются на:

– метакогнитивные: планирование, организация, контроль и оценка собственной деятельности, направленные на освоение эталонного произношения иностранного языка и применение фонетических знаний и навыков в речи;

– аффективные: регулирование собственного эмоционального состояния, преодоление чувства стеснения при постановке звуков и эмоциональная готовность многократно выполнять упражнения для достижения необходимого результата.

Учебные стратегии представляют собой набор действий, необходимых для усвоения, воспроизведения и использования фонетических знаний и навыков:

– когнитивные стратегии: выявление определенных признаков, сопоставление (в том числе с родным языком) и установление корреляций, структурирование, применение правил и предложенных образцов, перенос имеющихся знаний и навыков;

– стратегии памяти: схематизация, создание ассоциаций, конспектирование, организованное повторение, использование движений.

Под коммуникативными стратегиями подразумеваются «стратегии общения как потенциально осознанные планы по преодолению того, что представляется затруднением в достижении коммуникации» [15, с. 64]. Для успешности коммуникации возникает необходимость в компенсации нехватающих знаний и навыков, таких как:

– языковая догадка, переспрос, просьба о помощи при трудностях дифференциации близких по звучанию слов и словосочетаний или понимания намерения говорящего и эмоциональной окраски высказывания;

– перифраза (использование синонимии или описания) при трудностях произношения слова или словосочетания;

– объяснение, уточнение высказывания в ситуациях искажения смысловой стороны речи по причине совершения фонетической ошибки.

Следует отметить, что формируемые при освоении фонетической компетенции стратегии оказываются важным инструментом развития личности. Так, метакогнитивные стратегии являются основой для развития творческих способностей личности, аффективные стратегии – развития эмоционального интеллекта, учебные стратегии – развития познавательных способностей, коммуникативные стратегии – способностей межличностного общения.

Таким образом, гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции возможна за счет гармоничного развития всех компонентов компетенции и учета влияния этого процесса на личность студента. Успешность этого процесса во многом зависит о того, на каких принципах он построен.

На сегодняшний день в научной литературе (П.Б. Гурвич, Н.Л. Гончарова, Е.Ю. Мирзоева, Т.Н. Ломтева и др.) представлено большое разнообразие принципов формирования фонетической компетенции. С точки зрения вопроса гуманитаризации языкового образования особую значимость, на наш взгляд, имеют следующие принципы: сознательности, активности, коммуникативности, наглядности, когнитивности, эмоциональной вовлеченности.

Принцип сознательности раскрывается в работах И.Л. Бим, П.Я. Гальперина, Г.В. Роговой и определяется формированием сознательного отношения студентов к процессу освоения произносительных норм иностранного языка. Этот принцип предполагает организацию условий для постановки студентами собственных языковых целей, стремления брать на себя ответственность за результаты учебной деятельности, применения приемов самостоятельной работы, выбора наиболее эффективных индивидуальных учебных стратегий, осуществления рефлексии.

С принципом сознательности непосредственно связан **принцип активности**, в рамках которого студент выступает в роли активного участника образовательного процесса. Обучающиеся приобретают фонетические знания и навыки через собственный деятельностный опыт, выполняя коммуникативные, проблемно-ориентированные, игровые, поисковые, творческие упражнения.

Принцип коммуникативности (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Щукин) широко известен в методике с 60-х годов XX века. Он исходит из необходимости моделирования ситуаций естественного общения на иностранном языке. Согласно Е.Ю. Мирзоевой, приблизить процесс формирования фонетической компетенции к процессу реального общения возможно, если рассматривать фонетические явления в контексте различных создаваемых ситуаций общения [17].

Принцип наглядности определяет необходимость использования разнообразных форм аудио-, визуально-кинестетической наглядности. Н.Л. Гончарова и Т.Н. Ломтева выделяют следующие формы:

1. Словесное описание фонетических объектов (особенности движения/положения артикулирующих органов, ритмические и интонационные характеристики).

2. Аудиозаписи, формирующие представление об аутентичном звучании потока сегментных и супрасегментных единиц.

3. Транскрипции, «выводящие студентов на уровень абстрактных символов» [8, с. 94].

4. Графические средства (рисунки, схемы, тонограммы);

5. Приёмы, активизирующие разные сенсорные модальности, например, пальпация гортани при произнесении звонких согласных и гласных.

Н.Л. Гончарова отдельно выделяет принцип компаративностии и учета интерферирующего влияния родного языка, в основе которого лежит противопоставление и сравнение фонетических систем иностранного и родного языков [8, с. 168]. Однако помимо сравнения при формировании фонетической компетенции студенты также осуществляют анализ, синтез, систематизацию, обобщение, конкретизацию. Исходя из значимости указанных мыслительных операций, мы делаем вывод о том, что в рамках заявленной темы можем говорить о необходимости **принципа когнитивности**.

Принцип эмоциональной вовлеченности, который обсуждают в своих работах Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, подразумевает создание благоприятных эмоциональных условий на занятиях по иностранному языку. Соблюдение данного принципа способствует снятию страха совершить ошибку и психоэмоциональной напряженности. Этот принцип проявляется в полной мере, когда:

1. Преподаватель проявляет искренний интерес как к предмету обучения, так и к личности каждого студента.

2. Студентам интересна та деятельность, которую они выполняют в процессе освоения фонетической стороны речи.

3. Созданы доверительные отношения в группе, стимулирующие желание принимать участие в совместной учебной и коммуникативной деятельности.

4. Признается право студента на ошибку как неотъемлемую составляющую процесса развития.

Исходя из представленного нами содержания фонетической компетенции студентов неязыкового вуза и выделенных ключевых принципов формирования обсуждаемой компетенции, рассмотрим, какие методы соответствуют идеям гуманитаризации языкового образования.

Наиболее распространенным и научно обоснованным методом, который используется в процессе формирования фонетической компетенции студентов, является **аналитико-имитативный метод** (Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова). Этот метод включает упражнения на активное слушание образца (распознание фонетических особенностей речи) и осознанную имитацию [20, с. 68]. Звуки, которые должны освоить студенты, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила, то есть изучаются аналитическим способом,

после они вновь включаются в целое (слоги, слова, словосочетания, фразы). Студенты многократно прослушивают их, повторяют вслед за образцом, имитируя произношение.

G. Kelly в книге «How to teach pronunciations» приводит в качестве примеров следующие упражнения на многократное повторение и имитацию (drilling) [21, с. 16]:

– повторение цепочкой (chaining) используется для отработки произношения длинных предложений. Обучающиеся сначала повторяют отдельный элемент длинной фразы. Далее с каждым повторением элемент увеличивается (добавляется одно или два слова) до тех пор, пока не произносится полностью вся фраза;

– повторение в открытой паре (open pair drilling) применяется при отработке форм вопроса и ответа. Студент задает вопрос и обращается к одногруппнику, который дает ответ и задает вопрос следующему, и т.д.;

– повторение с заменой (substitutional drilling) позволяет отработать произношение определенной конструкции с заменой одной лексической единицы в предложении.

Помимо этого, имеет смысл применение **метода использования крупной моторики**. Крупная моторика служит сенсорным аналогом интонации, ритма и паузации речи. Это может выражаться в дирижировании преподавателя при хоровом повторении и само-дирижировании при индивидуальной работе студентов.

Дирижирование преподавателя выполняет функцию наглядной опоры для обучающихся на стадии становления слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков. Г.В. Рогова предлагает использование следующих жестов [20, с. 69]:

– долгота изображается горизонтальным движением руки, краткость – быстрым дугообразным;

– ударение демонстрируется энергичным взмахом руки сверху вниз;

– подъему тона соответствует плавное движение руки вверх, его понижению – вниз.

Эти жесты в дальнейшем студенты используют и для само-дирижирования. Они повторяют предложения за диктором и одновременно совершают движение рукой, отмечая траекторией движения мелодии речи.

Д.Б. Никуличева в монографии «Лингвистические и психологические стратегии полиглотов. Как найти свой путь к иностранным языкам» описывает упражнение для «перехода» на английскую артикуляцию согласных по методу крупной моторики. Сначала студенты стоят на «русском полюсе» воображаемого звукового пространства и произносят русские слова, обращая внимание на расположение органов речи. Далее делается шаг назад, студенты входят в «английский полюс» звукового пространства и изменяют положение органов речи. Суть упражнения в том, что с движением крупной моторики связываются артикуляционные движения. Движение назад в позицию английского языка согласуется с общими особенностями английской артикуляционной системы по сравнению с русской [6, с. 174].

Игровой метод (Г.А. Низкодубов, Н.Л. Федотова, M. Hancock) помогает стимулировать интерес студентов, вовлекает их в активную учебную деятельность, обеспечивает естественное многократное повторение осваиваемого материала и позволяет создать благоприятный психологический климат на занятии. В зарубежной литературе фонетические игры детально разработаны и представлены в ряде учебников и методических пособий для учителей [21].

Н.Л. Федотова предлагает расширенную классификацию фонетических игр по ряду критериев: цели, количеству участников, характеру отношения между участниками; функции преподавателя; форме предъявления материала; способу выполнения игрового задания; типу вспомогательных средств; использованию времени; наличию элемента драматизации [23, с. 470]. Остановимся подробнее на классификации игр по цели. Фонетические игры могут быть направлены на формирование, развитие и совершенствование 1) рецептивных и 2) продуктивных навыков. В качестве иллюстрации рассмотрим примеры фонетических игр данных двух видов.

– Игра на формирование рецептивных навыков (дифференциацию близких по звучанию слов): игра «Картинка». Преподаватель описывает картинку: «I can see a bet (bed). There is a hat (heart) on the bet (bed). The bet (bed) is on a ship (sheep). The ship is sinking (singing)». Задача обучающегося – корректно определить значение слова и нарисовать, описываемое изображение.

– Игра на формирование рецептивных навыков (определение фонемы на слух): игра «фонетическое Бинго». Каждому студенту дается карточка, на котором изображено поле со звуками (или словами) иностранного языка. Преподаватель вытягивает карточку и называет изображенный на ней звук (либо слово). Задача студентов – определить, какой звук (слово) был назван, и вычеркнуть его в своем поле (если есть). Выигрывает студент, у которого все элементы окажутся вычеркнутыми.

– Игра на формирование продуктивных навыков (артикуляцию изучаемых звуков в слове): игра «Доббль». Студентам дается набор карточек. На каждой карточке написано 6 слов. Берется первая карточка, и её слова сравниваются со словами следующей карточкой. Студент, который первый находит на двух карточках слова с одинаково произносимой гласной (например, „fat" и „cat") и правильно их произносит, забирает карточку себе.

– Игра на формирование продуктивных навыков (использование интонации вопросительных предложений): игра «Стикер». Студент получает карточку со словом. Он показывает эту карточку партнеру, но сам на неё не смотрит. Чтобы отгадать слово на карточке, студент задает вопросы. Задача игрока – отгадать слово, задав не более 5 вопросов.

Метод «Перевернутого обучения» (Flipped Classroom) направлен на индивидуализацию и оптимизацию процесса обучения фонетической стороне речи [24, с. 50]. Он предполагает, что изучение нового теоретического материала осуществляется студентами во внеаудиторное время, а в аудиторное время организуется закрепление и совершенствование фонетических навыков. Эффективность данного метода объясняется тем, что для запоминания и понимания студентами новой информации не требуется участия преподавателя в том же объеме, что и для непосредственного развития навыков. При применении данного метода преподаватель дает студентам в качестве домашнего задания видео, презентацию либо ссылку на сайт, где доступно объясняется изучаемое фонетическое явление. На занятии обсуждается изученный материал, задаются уточняющие вопросы и выполняются фонетические упражнения.

Современные условия позволяют также активно использовать **информационно-компьютерные технологии** при формировании фонетической компетенции студентов. Это способствует повышению уровня их самостоятельности и разнообразию форм обучения. Возможными вариантами применения информационно-компьютерных технологий являются:

– информационные ресурсы: обучающие видео и статьи, где представлена информация об особенностях произношения отдельных звуков, фонетических явлениях языка, типах интонации и т.д.;

– программы-тренажеры, позволяющие студентам отработать произношение при помощи многократного прослушивания и записи собственного произношения отдельного слова или фразы, которая оценивается автоматически программой;

– формы телекоммуникации: почта, чаты, социальные сети, где студенты могут представить результаты самостоятельной работы над произношением, комментировать работу друг друга, задавать уточняющие вопросы, принимать участие в фонетических играх и челленджах.

Приведем пример организации учебной деятельности студентов, направленной на освоение фонетической компетенции, при помощи выполнения заданий в социальных сетях. После ознакомления обучающихся на занятии с определенным звуком или фонетическим явлением и проведении ряда упражнений на аудирование, дифференциацию звуков и имитацию преподаватель высылает студентам аудиофайл и текст к нему в общую беседу группы в социальной сети. Задача студентов – записать свой аудиофайл с прочтением текста (имитацией речи диктора) и выслать его в общую беседу. Следующий студент, который собирается выслать свою аудиозапись, сначала прослушивает запись предыдущего студента и комментирует его работу. В комментарии обучающийся указывает на сильные и слабые стороны (фонетические ошибки) произношения одногруппника. Этим обеспечивается более осознанная отработка студентами изучаемого материала, создаются условия для их взаимодействия вне класса, и достигается более высокая степень их эмоциональной вовлеченности.

Таким образом, гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции является одной из ключевых задач языкового образования в вузе. Значимость владения этой компетенцией обосновывается ее непосредственным влиянием на успешность межличностного общения. Для донесения до слушателя смысла высказывания необходимо фонетически и интонационно грамотно оформить высказывание, а для установления контакта с собеседником важно то впечатление, которое на него производит речь говорящего. Для гуманитаризации процесса формирования фонетической компетенции необходимо:

– создавать благоприятный психологический климат на занятиях, снижающий степень тревожности, замкнутости, неуверенности, апатии студентов;

– использовать заложенный в этом процессе личностно развивающий потенциал: направленность на слушателя, стремление к взаимопониманию и т.д.;

– целенаправленно формировать все компоненты фонетической компетенции: мотивационно-ценностный, знаниевый, деятельностный, стратегический;

– применять комплекс методов обучения, обеспечивающих разнообразие, системность и эффективность образовательного процесса;

– стимулировать и поддерживать активность, увлеченность, самостоятельность и инициативность студентов.

Цель данного исследования можно считать достигнутой, поскольку на основе анализа особенностей фонетической компетенции, принципов и методов её обучения нам удалось определить пути гуманитаризации процесса формирования исследуемой компетенции студентов неязыковых вузов.

Новизна исследования подтверждается выявленными связями между процессом формирования фонетической компетенции и личностным развитием студентов, что и является основой гуманитаризации языкового образования.

Полученные результаты исследования могут быть использованы при планировании и ведении учебно-воспитательной деятельности кафедр, занимающихся обучением иностранному языку в неязыковом вузе.

В перспективе дальнейших исследований отметим изучение проблемы создания гуманистической образовательной среды на занятиях по иностранному языку в вузе как одного из аспектов гуманитаризации языкового образования.

Библиографический список

1. Вишневская Е.М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов. *Вестник ТГУ*. 2013; № 2 (118): 37 – 42.
2. Исмаилова Р.Д. О некоторых проблемах обучения фонетике в процессе коммуникативно-ориентированного преподавания иностранного языка. *Вестник МГОУ*. Серия: Педагогика. 2012; № 1: 102 – 105.
3. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание. *Вестник ЮУрГУ*. 2013; Т. 10, № 2: 71 – 76.
4. Шевар де Нидзе В. *English – произношение, которому завидуют все, или Как научиться говорить по-английски без русского акцента*. 1997. Available at: https://saitknigi.ru/obychenie/17358-english-proiznoshenie-kotoromu-zaviduyut-vse-2-knigi-cd.html
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2007.
6. Никуличева Д.Б. *Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов:* учебно-методическое пособие. Москва: Флинта: Наука. 2009.
7. Гончарова Н.Л. Критерии и уровни сформированности иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2014; № 3 (42): 216 – 224.
8. Гончарова Н.Л., Ломтева Т.Н. Принципы формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции как структурного компонента профессиональной готовности лингвиста. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2018; № 2 (65): 162 – 170.
9. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Учебник для вузов. Москва: Логос, 2000.
10. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. *Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте*: учебное пособие. Волгоград: Перемена. 2005.
11. Лопарева Т.А. Особенности обучения фонетической стороне речи в условиях искусственного многоязычия. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6.
12. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Москва: МГЛУ. 2005.
13. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва: ИКАР. 2011.
14. Репникова Л.Н. О специфике обучения фонетике в курсе второго иностранного языка. *Вестник МГЛУ*. 2016; № 4 (743): 85 – 94.
15. Давер М.В. *Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам*. Санкт-Петербург: Златоуст. 2006.
16. Гурвич П.Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения ИЯ. *Иностранные языки в школе*. 2003; № 6: 32 – 37.
17. Мирзоева Е.Ю. *Реализация принципа коммуникативности в обучении английскому произношению на языковых факультетах педагогических вузов: на примере вокализма*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Москва. 2009.
18. Алмазова Н.И. *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
19. Ариян М.А. *Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика*: монография. Нижний Новгород: НГЛУ, 2012.
20. Рогова Г.В. *Методика обучения иностранным языкам.* Москва, 1991.
21. Kelly G. *How to teach pronunciation*. London: Longman. 2003.
22. Hancock M. *Pronunciation Games*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
23. Федотова Н.Л., Касаткина А Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению. *Образовательные технологии и общество*. 2016: 467 – 481.
24. Литонина Н.В. Flipped Classroom как способ обучения фонетике на основе развития автономности личности. *Иностранный язык как часть профессиональной подготовки*. 2015; № 8: 49 – 52.

References

1. Vishnevskaya E.M. Struktura i soderzhanie angloyazychnoj foneticheskoj kompetencii studentov. *Vestnik TGU*. 2013; № 2 (118): 37 – 42.
2. Ismailova R.D. O nekotoryh problemah obucheniya fonetike v processe kommunikativno-orientirovannogo prepodavaniya inostrannogo yazyka. *Vestnik MGOU*. Seriya: Pedagogika. 2012; № 1: 102 – 105.
3. Homutova A.A. Foneticheskaya kompetenciya: struktura, soderzhanie. *Vestnik YuUrGU*. 2013; T. 10, № 2: 71 – 76.
4. Shevar de Nidze V. *English – proiznoshenie, kotoromu zaviduyut vse, ili Kak nauchit'sya govorit' po-anglijski bez russkogo akcenta*. 1997. Available at: https://saitknigi.ru/obychenie/17358-english-proiznoshenie-kotoromu-zaviduyut-vse-2-knigi-cd.html
5. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2007.
6. Nikulicheva D.B. *Kak najti svoj put' k inostrannym yazykam. Lingvisticheskie i psihologicheskie strategii poliglotov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka. 2009.
7. Goncharova N.L. Kriterii i urovni sformirovannosti inoyazychnoj fonetiko-fonologicheskoj kompetencii u studentov-lingvistov. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2014; № 3 (42): 216 – 224.
8. Goncharova N.L., Lomteva T.N. Principy formirovaniya inoyazychnoj fonetiko-fonologicheskoj kompetencii kak strukturnogo komponenta professional'noj gotovnosti lingvista. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta.* 2018; № 2 (65): 162 – 170.
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2000.
10. Matyuhina M.V., Spiridonova S.B. *Razvitie lichnosti i poznavatel'nyh processov v mladshem shkol'nom vozraste*: uchebnoe posobie. Volgograd: Peremena. 2005.
11. Lopareva T.A. Osobennosti obucheniya foneticheskoj storone rechi v usloviyah iskusstvennogo mnogoyazychiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6.
12. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka*. Moskva: MGLU. 2005.
13. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovyh vuzov. Moskva: IKAR. 2011.
14. Repnikova L.N. O specifike obucheniya fonetike v kurse vtorogo inostrannogo yazyka. *Vestnik MGLU*. 2016; № 4 (743): 85 – 94.
15. Daver M.V. *Motivacionno-strategicheskie osnovy lichnostno orientirovannogo obucheniya yazykam*. Sankt-Peterburg: Zlatoust. 2006.
16. Gurvich P.B. O chetyreh obschemetodicheskih principah organizacii obucheniya IYa. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003; № 6: 32 – 37.
17. Mirzoeva E.Yu. *Realizaciya principa kommunikativnosti v obuchenii anglijskomu proiznosheniyu na yazykovyh fakul'tetah pedagogicheskih vuzov: na primere vokalizma.* Dissertaciya... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva. 2009.
18. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
19. Ariyan M.A. *Osobennosti social'no razvivayuschego obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: teoriya i praktika*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2012.
20. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva, 1991.
21. Kelly G. *How to teach pronunciation*. London: Longman. 2003.
22. Hancock M. *Pronunciation Games*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
23. Fedotova N.L., Kasatkina A Yu. Foneticheskie igry pri obuchenii inostrancev russkomu proiznosheniyu. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2016: 467 – 481.
24. Litonina N.V. Flipped Slassroom kak sposob obucheniya fonetike na osnove razvitiya avtonomnosti lichnosti. *Inostrannyj yazyk kak chast' professional'noj podgotovki*. 2015; № 8: 49 – 52.

Статья поступила в редакцию 30.01.22

УДК 37.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-191-194

***Popova T.S.**, senior teacher, MBOU "Mayinsky Lyceum n.a. I.G. Timofeev" (Maya, Republic of Sakha (Yakutia), Russia), E-mail: tatiyik_sp@mail.ru*

GENERALIZATION OF KNOWLEDGE IN MATHEMATICS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL. The article deals with a problem of ratio of education and development of primary school students in the process of teaching mathematics, which is solved through generalization of mathematical knowledge. Generalization of knowledge in the process of teaching mathematics, creates conditions for the activation of independent cognitive activity, allows you to achieve an educational result that represents the integrity of knowledge, skills and abilities and ensures the personal growth of the student. The search for new approaches to the development of independent cognitive activity of students in the process of generalization in teaching mathematics is actualized. In order to develop the independent activity of students of the basic school, a course of generalization of knowledge "Additionally about geometry" has been developed. In the process of generalization, the degree of independence in all types of activities increases (planning, forecasting, control, correction of knowledge, evaluation of the process, algorithmization of actions). An example of a generalizing lesson in geometry can be used in the practice of working in a primary school.

Key words: **training and development, generalization of mathematical knowledge, independent cognitive activity, course of generalization in geometry.**

***Т.С. Попова,** преп., МБОУ «Майинский лицей имени И.Г. Тимофеева», с. Майя, E-mail: tatiyik_sp@mail.ru*

ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема соотношения обучения и развития обучающихся основной школы в процессе обучения математике, которая решается через обобщение математических знаний. Обобщение знаний в процессе обучения математике создает условия для активизации самостоятельной познавательной деятельности, позволяет достичь образовательный результат, представляющий собой целостность знаний, умений и навыков и обеспечивающий личностный рост ученика. Актуализируется поиск новых подходов к развитию самостоятельной познавательной деятельности школьников в процессе обобщения в обучении математике. В целях развития самостоятельной деятельности обучающихся основной школы разработан курс обобщения знаний «Дополнительно о геометрии». В процессе обобщения повышается степень самостоятельности во всех видах деятельности (планирование, прогнозирование, контроль, коррекция знаний, оценка процесса, алгоритмизация действий). Пример обобщающего урока по геометрии может быть использован в практике работы в основной школе.

Ключевые слова: **обучение и развитие, обобщение математических знаний, самостоятельная познавательная деятельность, курс обобщения по геометрии.**

Методологической основой современной образовательной парадигмы являются теория учебной деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.), системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин) и синергетический (Монаков Н.А., Смирнов Е.И), которые определяют основные направления его развития. Прежде всего, открытость образовательной среды, вариативность способов получения образования, свобода выбора технологий обучения и инструментов цифровой среды обусловливают ведущую цель современного образования – всестороннее и гармоничное развитие личности обучающегося. Интенсивное развитие интернет-технологий, цифровых инструментов и средств обучения определяют направление личностного развития через интерактивное обучение, особенно в процессе обобщения знаний. В новой образовательной парадигме имеют место субъект-субъектные отношения, которые влияют на развитие активной позиции обучающихся в самостоятельном поиске информации, её анализе, преобразовании и применении в новых и нестандартных учебных ситуациях [1].

Однако главным отличием данной стадии развития математического образования в основной школе от всех предыдущих является то, что переход к новому качеству результатов образования не может осуществляться стихийно, в отсутствие инновационных решений. Он требует переосмысления традиционных методов и поиск новых подходов к формированию самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения математике в насыщенной информационно-образовательной среде и актуализации обобщающей деятельности на основе освоения уровневого сложного знания именно в подростковом возрасте, так как этот возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью. В этой связи актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска новых форм и методов обучения математике, направленного на развитие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся основной школы.

Цель исследования: повысить уровень самостоятельности обучающихся основной школы в обучении математике через пересмотр содержания, способов обобщения и изменение методики обучения математике.

Исходя из цели, определим задачи исследования: раскрыть сущность обобщения знаний как фактора развивающего обучения; разработать методику формирования и развития самостоятельной деятельности обучающихся в процессе обобщения математических знаний; апробировать методику обобщения знаний, на примере курса геометрии и экспериментально доказать влияние обобщения знаний на уровень развития самостоятельной деятельности обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлен инновационный эффект развития познавательной самостоятельной деятельности обучающихся в процессе обобщения математических знаний за счет отбора, конструирования и вариативности практико-ориентированных заданий в насыщенной информационно-образовательной среде и использования ИКТ.

В ходе исследования использовались теоретические и экспериментальные методы. Сравнительный анализ, конкретизация научных фактов, моделирование позволили углубить и расширить теоретические положения системно-деятельностного подхода к формированию самостоятельной познавательной деятельности на основе обобщения знаний учащихся по математике. Педагогический эксперимент доказал основные положения теории и позволил дать практические рекомендации по обобщению математических знаний и развитию личностных качеств обучающихся основной школы.

Развитие математических способностей очень часто связывают с умением обобщать и оперировать обобщёнными знаниями. С.Л. Рубинштейн показал, что «мышление внутренне связано с обобщениями: оно совершается в них и ведет к обобщениям более высокого порядка. Поэтому правомерно утверждение о том, что разные уровни мышления определяются этапами обобщения познавательного материала» [2]. Обобщение знаний необходимо и для формирования научного мировоззрения обучающихся [3]. Часто и неправомерно процессу обобщения знаний отводят место при повторении знаний и рассматривают как этап контроля знаний в процессе обучения математике в школе. Отметим также, что в данном возрастном периоде становление личности подростка связано с его стремлением к самостоятельности. С одной стороны, обобщение знаний положительно влияет на развитие математической деятельности, с другой стороны, является фактором развития личностных качеств обучающегося, таких как самоорганизация, самооценка, саморефлексия, самообразование. Началом такого развития является формирование самостоятельной познавательной деятельности обучающегося.

Анализ педагогических и психологических концепций В.В. Давыдова, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна и др. показал, что со способностью к обобщению как интеллектуальной операции мышления, развитие которой связано с умственным экспериментированием на основе множественного целеполагания и вариативности способов когнитивной деятельности, связано и стремление обучающихся среднего школьного возраста к самостоятельному расширению и углублению имеющихся знаний через решение практико-ориентированных задач [3; 4; 5].

Формирование у учащихся самостоятельной познавательной деятельности происходит через:

– обобщение полученных знаний и восприятие новой информации, ее анализ, выработку новых способов работы с математическими объектами;

– применение знания о современной естественнонаучной картине мира в познавательной деятельности,

– применение методов математической обработки в экспериментальном исследовании;

– умение самостоятельно работать с информацией в цифровой образовательной среде [5].

Рассматривая математику как определенную культуру, прежде всего, связанную с человеческой деятельностью, в частности познавательной, мы исходим из того, что в математической науке деятельность по получению нового знания и результат этой деятельности выступают как равноправные компоненты. В.А. Крутецкий отмечает, что «глубокое самостоятельное и творческие изучение математики является предпосылкой развития способностей к творческой математической деятельности: самостоятельной постановке проблем и нахождению путей и методов их решения, имеющих новое и общественно значимое содержание» [4].

Этапы обобщения в процессе обучения математике Е.И. Санина определяет следующим образом:

– «восприятие и воспроизведение изученного материала;

– переосмысление материала (выделение существенного, установление связей между понятиями и фактами),

– построение выводов и обобщений (от общего к частному и от частного к общему),

– углубление и расширение знаний,

– применение знаний в новых и нестандартных ситуациях» [6].

Например, обобщение геометрических знаний происходит в процессе усвоения отдельных понятий, их графических образов, применения фактов геометрии и математических утверждений (теорем и аксиом) в решении задач повышенной сложности (в новой учебной ситуации).

В целях развития самостоятельной деятельности обучающихся основной школы нами разработан курс обобщения знаний «Дополнительно о геометрии».

Структура курса представлена на основе теоретической модели процесса обобщения и систематизации знаний [6; 7]:

– восприятие, осмысление, формирование, обобщение понятий;

– усвоение более сложной системы знаний;

– углубление теоретического материала;

– овладение новыми знаниями и практическими умениями.

Задачи курса:

1) обеспечить высокий уровень математических знаний, понимание математических понятий, суждений, теорем;

2) развивать способность решать задачи творческого и исследовательского характера и находить оригинальные решения задач;

3) сформировать математическое мышление и владение математическим языком, воспитать устойчивый интерес к математике, развить математические способности, мышление и интуицию

4) способствовать применению прикладных математических знаний в смежных науках и в реальной жизни.

Курс состоит из пяти модулей по основным темам планиметрии. Каждый модуль содержит теоретический, практический и прикладной компоненты. Например, в теоретическом компоненте модуля «О треугольнике» предлагаются теоремы Менелая, Чевы и их обратные теоремы, исторические факты о древнегреческой математике. В практическом компоненте даны задачи на применение данных теорем, в прикладном компоненте предлагаются исследовательские задачи. Рассматриваются неожиданные, нестандартные подходы к решению задач, развивается представление об истории математики, о том, что данный материал является только частью огромного геометрического материала.

Приведем пример обобщающего урока из модуля «Площадь».

Этапы обобщения	Цель обучения	Этапы урока	Учебные действия
Обеспечение мотивации учения детей, восприятие материала, актуализация знаний	Готовность к самостоятельному поиску новых знаний	Предложение решить задачу: два ромба ABCB и AMHK, имеющие общую вершину A, расположены так, что стороны AB и AM образуют угол в 30°. Известно, что углы при вершине A обоих ромбов равны 60°, площадь пересечения ромбов равна $5\sqrt{3}$, а площадь их объединения равна $23\sqrt{3}$. Найти площадь каждого из ромбов	Определяют трудность задачи. Делают вывод: нужно получить соответствующую «картинку». Обнаруживается, что задача имеет многовариантный подход
Осмысление задачи	Формирование исследовательской деятельности	Постановка 1 вопроса: как взаиморасположены прямые AM и AB?	Исследование вопроса: какие возможные варианты расположения прямых существуют?
Систематизация и обобщение воспроизведенных знаний	Установление связей между изученными материалами. Исследовательская деятельность	Постановка 2 вопроса: а где расположена вершина H на луче AB?	Исследование вопроса. Возможны три случая
Углубление и расширение знаний, воспроизведение знаний на новом уровне	Обеспечение закрепления в памяти детей знаний и способов действий, которые им необходимы для углубления материала	Исследуют и определяют три различные ситуации: 1-й случай: AH ≤ AB, 2-й случай: AB < AH < 3AB, 3-й случай: AH > 3AB	В парах, группах индивидуально обсуждают и разбирают варианты решения
Обобщенная деятельность, применение знаний и умений в новой ситуации	Обеспечение переноса обобщенных знаний в видоизмененное условие	Для каждого случая находят решение задачи	Поиск решений задачи, самостоятельная работа в группах
Рефлексия. Подведение итогов	Проверка овладения основными теориями, коррекция	Оценка работы, проверка правильности решения	Демонстрация решения задачи

Пример урока обобщения и систематизации знаний по геометрии имеет определённую практическую ценность, так как показывает все этапы обобщения и раскрывает развитие математической деятельности в тесной связи с самостоятельным поиском новых знаний и применением их в нестандартной учебной ситуации.

В нашем исследовании было проведено изучение уровня сформированности самостоятельной познавательной деятельности учащихся 9-х классов Майинского лицея Республики Саха (Якутия). Всего в исследовании приняло участие семьдесят учащихся. Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп показало, что результаты экспериментальной группы имеет динамику роста. На рис. 1 показана динамика изменения уровня самостоятельной познавательной деятельности учащихся на конец эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.



Рис. 1. Динамика изменения уровня самостоятельной познавательной деятельности

Результат исследования состоит в том, что теоретически и экспериментально обоснован тезис о том, что регулярное и последовательное закрепление, углубление, обобщение и систематизация математических знаний на протяжении всего процесса обучения в основной школе создают основу для формирования и развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, поскольку сам процесс обобщения имеет черты творческой самостоятельной математической деятельности (свернутость структуры, стремление к рационализации решения и др.). Процесс их формирования позволяет добиваться более высокого уровня сформированности как самих обобщенных приемов, так и математической деятельности в целом.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что обобщение знаний в процессе обучения математике в основной школе создает условия для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, развивает математические способности, формирует целостную систему знаний, что повышает качество математического образования в основной школе.

Одна из особенностей процесса обобщения математических знаний – это преемственность этапов развития самостоятельной деятельности: более высокий уровень овладения умениями саморегуляции, самоорганизации, самооценки, саморефлексии происходит на фундаменте предыдущего действия и ведёт к новообразованию умений самостоятельной деятельности в новых условиях. Как всякая сложная система, познавательная деятельность может в критический момент вносить изменения в последовательность действий, самоорганизовываться в соответствии с потребностями личности обучающегося. Это усиливает творческую составляющую познавательной деятельности и самостоятельность в углублении и расширении имеющихся знаний.

Таким образом, обобщение знаний в обучении математике в основной школе является условием развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. В процессе обобщения повышается степень самостоятельности во всех видах деятельности (планирование, прогнозирование, контроль, коррекция знаний, оценка процесса, алгоритмизация действий). Апробация методики обобщения математических знаний на примере курса геометрии и экспериментальная проверка убедительно доказывают влияние обобщения знаний на уровень развития самостоятельной деятельности обучающихся. Пример обобщающего урока по геометрии может быть использован в практике работы учителя математики в основной школе.

Результаты данного исследования находят своё применение в теории и методике обучения математике в решении проблемы формирования и развития познавательной самостоятельной деятельности обучающихся в процессе обобщения математических знаний.

Библиографический список

1. Попова Т.С. Обобщение и систематизация знаний учащихся в информационно-образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 2 (39): 111 – 112.
2. Рубинштейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования*. Москва,1958.
3. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. *Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы*. Москва: Просвещение, 1966.
4. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. Москва: Просвещение, 1968.

5. Попова Т.С. Обобщение знаний в процессе обучения математике как условие личностного развития учащихся. *Успехи современной науки*. 2017; № 4.
6. Санина Е.И., Буншафт Е.Н. *Обобщение и систематизация знаний по геометрии средней школе в контексте технологического подхода к обучению*: монография. Тула: Арт-принт, 2010.
7. Санина Е.И. Повторение планиметрии в старших классах. *Математика в школе*. 1993; № 4, 1993: 24 – 26.

References

1. Popova T.S. Obobschenie i sistematizaciya znanij uchaschihsya v informacionno-obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 2 (39): 111 – 112.
2. Rubinshtejn C.JI. *O myshlenii i putyah ego issledovaniya*. Moskva,1958.
3. Davydov V.V., `El'konin D.B. *Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znanij: mladshie klassy shkoly.* Moskva: Prosveschenie, 1966.
4. Kruteckij V.A. *Psihologiya matematicheskih sposobnostej shkol'nikov.* Moskva: Prosveschenie, 1968.
5. Popova T.S. Obobschenie znanij v processe obucheniya matematike kak uslovie lichnostnogo razvitiya uchaschihsya. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017; № 4.
6. Sanina E.I., Bunshaft E.N. *Obobschenie i sistematizaciya znanij po geometrii srednej shkole v kontekste tehnologicheskogo podhoda k obucheniyu*: monografiya. Tula: Art-print, 2010.
7. Sanina E.I. Povtorenie planimetrii v starshih klassah. *Matematika v shkole*. 1993; № 4, 1993: 24 – 26.

Статья поступила в редакцию 23.01.22

УДК 37.013

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-194-196

Ri K.K., *senior teacher, Pacific State university (Khabarovsk, Russia), E-mail: meili@bk.ru*
Chen Hezhou, *student, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 2557257745@qq.com*

INCREASING THE LEVEL OF MOTIVATION OF JUNIOR STUDENTS TO LEARN CHINESE AS PART OF THE PROJECT ACTIVITY "INTRODUCTION TO THE PROFESSION OF A LINGUIST-INTERPRETER". The concept of motivation, the types of motives that influence the success of the educational process are discussed in the article. The key idea is the introduction of project activities, which contributes to the development of interest in learning in the chosen specialty. The author considers project activity to be one of the means to increase the level of motivation of junior students. The author is convinced that the involvement of students into the educational process will contribute to increasing the level of motivation and reducing the number of junior students expelled from the university. It is ensured by organizing informative meetings with graduates of the Pacific State University who successfully work in the specialty "linguist-interpreter". From the point of view of scientific and practical significance, the article can be used for further work in the field of project activities, as well as for teaching such disciplines as pedagogy, methods of teaching a foreign language and others.

Key words: **Chinese, motivation, interpreter's profession, project activity, teacher, development, linguist-interpreter, cognitive activity, learning.**

К.К. Ри*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: meili@bk.ru*
Чэнь Хэчжоу*, студент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 2557257745@qq.com*

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА»

В статье рассматриваются понятие мотивации, типы мотивов, которые оказывают влияние на успешность образовательного процесса. Ключевой идеей признается внедрение проектной деятельности, которая способствует развитию интереса к обучению по выбранной специальности. Проектная деятельность признается автором как одно из средств повышения уровня мотивации студентов младших курсов. Автор убежден, что повышению уровня мотивации и снижению числа отчисленных из вуза студентов младших курсов будет способствовать вовлеченность студентов в учебный процесс. Это обеспечивается путем организации информативных встреч с выпускниками Тихоокеанского государственного университета, успешно работающими по специальности «Лингвист-переводчик». С точки зрения научно-практической значимости статья может быть использована для дальнейшей работы в поле проектной деятельности, а также при обучении таким дисциплинам, как педагогика, методика преподавания иностранного языка и другим.

Ключевые слова: **китайский язык, мотивация, профессия переводчика, проектная деятельность, преподаватель, развитие, лингвист-переводчик, познавательная деятельность, обучение.**

На современном этапе развития системы образования в России важной задачей определена модернизация системы профессионального образования, которая влечет за собой потребность перехода к применению современных методов и технологий обучения, которые стимулировали бы непрерывное развитие и совершенствование творческого, неординарного мышления студентов, их профессионально ориентированных навыков и умений, а также повышение уровня мотивации. Реальная картина демонстрирует тот факт, что лишь небольшая часть студентов заинтересована своей будущей профессией и мотивирована на успешную учебную деятельность. В связи с этим следует признать актуальность проблемы мотивации к обучению, занимающей центральное место в педагогике.

Как показывает действительность, при организации учебного процесса изучение мотивов обучения не рассматривается, знания, умения и общее интеллектуальное развитие выступают в роли основных показателей, овладение которыми предполагает подготовку грамотного специалиста, готового к профессиональной деятельности после окончания вуза. Развитию мотивации как стимулятору качественного обучения, к сожалению, не уделяется должного внимания при преподавании дисциплин, ориентированных на профиль студента. Вероятнее всего, некоторые преподаватели считают, что вчерашние школьники в возрасте 16–17 лет и студенты младших курсов 17–19 лет уже обладают достаточным уровнем мотивации к обучению, едва переступив порог высшего учебного заведения. Такая позиция в корне ошибочна, ведь указанная возрастная категория в большинстве случаев из-за особенностей психологического и физиологического характера, свойственных возрасту, не способна визуализировать успешные перспективы своей будущей профессии, которые могут случиться, но пока кажутся далекими и недосягаемыми. Кроме того, далеко не каждый преподаватель владеет методиками по развитию у студентов мотивации к обучению.

Все перечисленное актуализирует цель исследования, которая заключается в определении категории «мотивация» в учебном процессе в качестве одного из ведущих инструментов для организации и реализации успешной, профессионально ориентированной образовательной деятельности и повышении уровня мотивации к обучению. Цель определила потребность в решении задач по исследованию мотивации как неотъемлемого инструмента в учебной деятельности и разработке мероприятий по ее повышению.

В соответствии с теорией деятельности авторитетного советского психолога, педагога и философа Леонтьева А.Н. мотивы определены как «структурный компонент любого вида деятельности» [1]. По его мнению, любая деятельность активизируется не единичным мотивом, а целым набором мотивов, которые ученый вложил в понятие мотивации. Мы разделяем авторскую позицию Леонтьева А.Н., согласно которой мотивация – это «процесс побуждения к деятельности, которая направлена на достижение поставленных целей и задач» [1]. Таким образом, успешность обучения в вузе обусловлена уровнем развития мотивации у студента.

Современные исследователи в сфере педагогики (Котова С.С., Мамонтова Н.Ю. и др.) в своих работах продолжают распространять идеи ученых прошлого столетия, считая мотивацию «одним из решающих факторов, способствующих эффективности обучения, совокупностью мотивов, которые стимулируют активность и заинтересованность студентов в учебной деятельности» [2].

В научно-практическом поле педагогики представлены внешние и внутренние мотивы [3]. Внешние мотивы могут проявляться в потребности учащегося к успешности, личностным достижениям, финансовому благополучию в перспективе, а также в стремлении быть высоко оцененным и поощренным родителями, осознании важности выполнения требований преподавателя с целью избегания наказательных санкций (неаттестованность по предметам, отчисление из вуза и

т.д.). Наряду с этим внешние мотивы могут складываться из потребности учащегося в общении с однокурсниками и т.д. Перечисленные мотивы возникают из внешней среды. Внутренние мотивы задаются волей студента и выражаются в его потребности познавать новое, получать удовольствие от образовательного процесса, приобретать новые умения и знания, понимая важность овладения знаниями для дальнейшей жизни и успешной профессиональной деятельности, а также осознавать динамику собственного развития в обучении по различным предметам.

Функция, которую выполняют мотивы, имеет прямую зависимость от направленности мотива. Так, например, внешние мотивы принято считать побуждающими к обучению, целенаправленными, а внутренние рассматриваются в качестве мотивов, которые определяют смысл всего обучения, иными словами, для чего студенту необходимо учиться, какой смысл он видит в этом.

В научно-практическом поле педагогики представлено немало классификаций отечественных и зарубежных авторов о мотивах, побуждающих к обучению (Божович Л.И., Маркова А.К., Савонько Е.И., Хеннинг В. и др.) [4], когда мотивация исследуется путем ее детального разложения на отдельные мотивы. Такой подход дает возможность определить наиболее ярко выраженную направленность мотива и подобрать методы, которые будут направлены на стимулирование мотива и повышение уровня мотивации в конечном итоге. Это могут быть *гражданские мотивы*, когда обучение определено как подготовительный этап к общественной жизни после окончания вуза, *познавательные мотивы,* при которых обучение заложено в потребности получать новые знания, умения, *материальные мотивы*, вызванные стремлением построить успешную карьеру в будущем, иметь стабильное финансовое обеспечение. В некоторых случаях мотивация определяется такими мотивами, как *престижность*, видение себя в высоком социальном статусе в будущем. А иногда обучающемуся достаточно воспринимать образовательный процесс как увлекательную активность, направленную на постоянное саморазвитие, повышение уровня интеллекта. Такой *мотив обучения,* на наш взгляд, развит у наиболее осознанных, психологически зрелых студентов.

Все представленные мотивы в совокупности формируют мотивацию студентов к обучению, каждый из мотивов может иметь разную степень развития у каждого конкретного студента, поскольку для кого-то обучение является залогом успешности, высокого заработка в перспективе, кому-то просто интересно получать новые знания, умения, навыки и осознавать динамику собственного развития.

По мнению Соловьевой Н.А., которая занималась исследованием уровня мотивации в изучении английского языка как иностранного среди студентов-лингвистов ТОГУ г. Хабаровска, в большей степени у студентов развиты интегративный и инструментальный типы мотивации. Автор убеждена, что «умеренная степень мотивации студентов к тому, чтобы свободно участвовать в академических, социальных и профессиональных видах деятельности, требует рекомендаций, с помощью которых преподаватели смогли бы более эффективно вовлекать учащихся в данные виды деятельности, так как они являются очень важными для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов» [5].

В процессе исследования мотивации к обучению следует отдельно говорить о студентах младших курсов (1–2 курс). В отличие от них студенты старших курсов более мотивированы на обучение. Во-первых, они уже обладают определенными умениями и знаниями, полученными в ходе практических и лабораторных занятий, учебных практик, исследовательских семинаров и конференций, такие студенты уже имеют четкое представление о своей будущей профессии [6]. В отличие от них студенты младших курсов такими навыками не обладают и еще не ориентированы на будущую профессиональную деятельность, не имеют четкого представления, где хотят быть трудоустроены после окончания вуза, соответственно, и уровень мотивации к обучению у них ниже. Также следует учитывать и разницу в количестве отчисленных из вуза студентов, где количество младшекурсников преобладает.

Сложившаяся неблагоприятная ситуация требует незамедлительного принятия мер по снижению числа отчисленных студентов и повышению уровня их мотивации к обучению как одного из причинно-следственных факторов. Для решения проблемы был разработан и предложен к внедрению образовательный проект, который определяет научную новизну исследования. Период реализации проекта – с 1 сентября 2021 года по 1 июня 2022 года. Инициатором и автором проекта выступает кафедра восточных языков факультета востоковедения и истории ТОГУ.

Проект «Введение в профессию лингвиста-переводчика» представлен в качестве нового образовательного формата. Следует отметить, что предпосылки к созданию проекта возникли еще в 2019 году, когда в рамках факультета проводились мастер-классы, олимпиады, в 2020 году добавились выступления выпускников факультета для младшекурсников об их трудоустройстве, успешной карьере. В 2020 году из-за пандемии и тех мер ограничительного характера, принятых во избежание распространения COVID-19, когда все мероприятия были переведены в онлайн-формат, проект начал набирать обороты. Неблагоприятное, с одной стороны, последствие пандемии дало уникальную возможность по расширению географии проекта, с другой, – общение со студентами и выпускниками факультета востоковедения и истории, трудоустроенными за границей.

Целевой аудиторией проекта определены студенты 1–2 курсов ФВиИ и абитуриенты. Цель проекта – заинтересованность будущих студентов и студентов младших курсов в профессии лингвиста-переводчика китайского языка. Развитие заинтересованности будет способствовать высокой вовлеченности в образовательный процесс и повышению уровня мотивации к обучению по специальности. Проект предполагает новый подход к организации учебного процесса при подготовке лингвистов-переводчиков китайского языка, в рамках которого реализуются следующие задачи и мероприятия, которые представляют теоретическую и практическую значимость результатов исследования:

– формирование системных представлений о будущей профессии лингвиста-переводчика;

– обеспечение условий максимального погружения в будущую профессию;

– погружение в историю, культуру и традиции страны изучаемого языка, знакомство с ее менталитетом;

– организация в течение учебного года внеаудиторной деятельности по знакомству с успешным профессиональным опытом выпускников факультета (встречи с выпускниками разных лет, которые работают по специальности за границей, работа которых высоко оплачивается).

По мнению Шаламовой О.О., проектная деятельность должна в обязательном порядке внедряться в образовательный процесс, поскольку это «эффективное условие личностно-профессионального становления студентов гуманитарных вузов» [7], и понимается автором как «развитие в деятельности и через деятельность» [7] в процессе обучения.

Интерес к профессии лингвиста-переводчика китайского языка и мотивация к обучению на факультете востоковедения и истории обеспечивается также посредством страницы факультета в сети Инстаграм. Публикации о проводимых встречах способствуют вовлечению добавочной аудитории – абитуриентов, которые проявляют интерес к обучению и серьезно задумываются о поступлении на факультет.

Несмотря на незавершенность проекта, его реализация уже дает положительные результаты. В табл. 1 представлены данные по динамике отчисления студентов младших курсов ФВиИ за период с 2018 по 2021 учебные годы.

Таблица 1

Данные по количеству отчисленных студентов младших курсов за период с 2018 по 2021 учебные годы

Год обучения	*Стоимость обучения, руб.*	*Обучение по договору, чел.*	*Обучение по бюджету, чел.*	*Количество отчисленных студентов (по договору)*
2018–2019	112 350	53	20	12
2019–2020	159 100	54	22	6
2020–2021	159 100	57	21	1

В таблице наглядно представлена положительная динамика по снижению количества отчисленных студентов младших курсов факультета. В процессе подготовки мероприятий проекта и внедрения некоторых из них уже в 2019–2020 учебном году количество отчисленных студентов снизилось в два раза, а в 2020 году был отчислен всего 1 студент. Это позволяет говорить о результативности мероприятий проекта. В перспективе проекта заложена разработка новых мероприятий по расширению географии проекта, увеличению числа вовлеченных студентов и абитуриентов, созданию и внедрению новых методик преподавания китайского языка в рамках учебного плана, которые в совокупности будут способствовать повышению уровня мотивации к обучению у студентов младших курсов.

Повышение у студентов ФВиИ уровня мотивации к обучению, способствующего сохранению студенческого состава, также является благоприятным последствием для сокращения потерь бюджета университета. Так, в 2018–2019 учебном году потеря бюджета университета составила 1 348 200 руб., в 2019–2020 учебном году – 954 600 руб., а в 2020–2021 учебном году – 159 100 руб.

В заключение следует отметить, что проектная деятельность «Введение в профессию лингвиста-переводчика китайского языка» уже дает положительные результаты, хотя проект еще не завершен, и в результате реализации его мероприятий организаторы проекта постоянно работают над возможностью внедрения новых идей и мероприятий. В ходе работы над повышением уровня мотивации к обучению, заинтересованности и вовлеченности студентов младших курсов в образовательный процесс необходимо внедрить также получение объективных сведений об индивидуальных особенностях мотивации каждого конкретного студента, а именно – определение того, какие мотивы им движут (материальные, познавательные и т.д.). Для этого требуется разработка форм опроса, которые позволят определить мотивы и, соответственно, работать над внедрением тех мероприятий по повышению уровня мотивации к обучению, которые актуализируются в ходе проведения опроса.

На наш взгляд, такой процесс является наиболее сложным, требующим учета личностных особенностей студента, уровня психолого-педагогических знаний и квалификации преподавателя. Наряду с этим проектная деятельность является творческим и увлекательным процессом. Это многоэтапная и долгосрочная работа по исследованию и развитию мотивации к обучению китайскому языку у студентов младших курсов, которая также способствует формированию уникального педагогического стиля у преподавателя.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. *Мотивы и сознание в поведении человека*: XVIII Международный конгресс психологов. Симпозиум 13. Москва, 1966: 5 – 12.
2. Гнездилова Л.Б., Гнездилов М.А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017; № 2 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-kak-osnova-effektivnogo-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze
3. Агабабян С.Р., Барабанова И.Г. Личностно значимая мотивация студентов младших курсов высшего учебного заведения. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2015. № 11-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-znachimaya-motivatsiya-studentov-mladshih-kursov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya
4. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnye-ponyatiya-i-problemy
5. Соловьева Н.А. Исследование уровня мотивации в изучении английского языка как профильного среди студентов-лингвистов Тихоокеанского Государственного университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 85 – 88.
6. Мешков Н.И., Яшкова А.Н. Мотивация учебной деятельности студентов младших курсов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-mladshih-kursov
7. Шаламова О.О. Проектная деятельность как эффективное условие профессионального развития студентов гуманитарных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 398 – 400.

References

1. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i soznanie. *Motivy i soznanie v povedenii cheloveka*: XVIII Mezhdunarodnyj kongress psihologov. Simpozium 13. Moskva, 1966: 5 – 12.
2. Gnezdilova L.B., Gnezdilov M.A. Uchebnaya motivaciya kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa v vuze. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2017; № 2 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-kak-osnova-effektivnogo-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze
3. Agababyan S.R., Barabanova I.G. Lichnostno znachimaya motivaciya studentov mladshih kursov vysshego uchebnogo zavedeniya. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2015. № 11-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-znachimaya-motivatsiya-studentov-mladshih-kursov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya
4. Lyashenko M.V. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti: osnovnye ponyatiya i problemy. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnye-ponyatiya-i-problemy
5. Solov'eva N.A. Issledovanie urovnya motivacii v izuchenii anglijskogo yazyka kak profil'nogo sredi studentov-lingvistov Tihookeanskogo Gosudarstvennogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 85 – 88.
6. Meshkov N.I., Yashkova A.N. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-mladshih-kursov
7. Shalamova O.O. Proektnaya deyatel'nost' kak `effektivnoe uslovie professional'nogo razvitiya studentov gumanitarnyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 398 – 400.

Статья поступила в редакцию 30.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-196-200

***Spirin I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

TO THE QUESTION OF TRAINING STUDENTS IN A REMOTE FORMAT DURING THE PANDEMIC PERIOD. The article discusses problems of training students in a distance format during the restrictions on the spread of coronavirus caused by the COVID-19 pandemic and the prospect of distance education in the education system. The author in the article describes the current situation on remote work in key sectors of the economy and gives the opinion of specialists, experts and analysts on this issue. In the paper, the author defines the terms "remote" and "distance" work. The article presents statistical data on the problems of remote work in the world. Based on the analysis of open sources, the question of the problems of distance learning at all levels of the Russian education system is highlighted, and the opinions of experts in the field of education are given. As a confirmation of the statements given in the article about the problems of distance learning, the author shows the results of the All-Russian survey of students of the VCIOM and his own research on this issue. In conclusion, the author presents his position on the prospects of distance learning format.

Key words: **education system, distance learning, remote format, remote work, pandemic, information technology.**

***И.С. Спирин**, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

В статье рассматривается вопрос о проблемах подготовки обучающихся в дистанционном формате в период ограничений по распространению коронавируса, вызванных пандемией COVID-19, и о перспективе дистанционного формата в системе образования. Автор в статье излагает сложившуюся ситуацию по удалённой работе в ключевых отраслях экономики и приводит мнение специалистов, экспертов и аналитиков по этому вопросу. В работе автор определяет термины «удалённая работа» и «дистанционная работа»; приводит статистические данные по проблемам удалённой работы в мире. На основе анализа открытых источников освещается вопрос о проблемах дистанционного формата обучения всех уровней системы российского образования, приводятся мнения экспертов в области образования. В качестве подтверждения приведённых в статье высказываний о проблемах дистанционного формата обучения демонстрируются результаты всероссийского опроса студентов ВЦИОМа и собственного исследования по данному вопросу. В заключение автор излагает свою позицию о перспективах дистанционного формата обучения.

Ключевые слова: **система образования, дистанционное обучение, дистанционной формат, удалённая работа, пандемия, информационные технологии.**

Очевидным фактом является то, что сегодня информационные технологии коренным образом меняют ритм и уклад жизни каждого человека в мире. Все сферы человеческой деятельности вовлечены в процесс перехода на цифровую экономику и трансформацию в информационное общество, где значительная часть населения занята производством новых знаний и информации.

Вместе с тем современный мир за последнее два года испытал беспрецедентные изменения в структуре взаимоотношений между членами общества, вызванные распространением пандемии коронавируса COVID-19.

Огромное количество организаций и предприятий по всему миру были вынуждены менять производственные подходы в своей деятельности, переходить на дистанционную (удалённую) форму деятельности.

Акцентируем внимание на том, что в данной статье термины «дистанционная работа» и «удалённая работа» не имеют значительных различий в нашем понимании и рассматриваются как синонимы в контексте особой организации взаимодействия с применением информационных технологий между объектами и субъектами определённой сферы: работник – работодатель, обучающийся – преподаватель, государство – гражданин и т.д.

По мнению ряда экспертов, в настоящее время из-за коронавирусных ограничений дистанционный формат работы становится нормой для многих организаций и предприятий. Многие системообразующее отрасли экономики России (финансовая, банковская, нефтегазовая, ИТ, государственный аппарат) часть своих сотрудников – от 50% до 80% – переводят на удалённую форму работы. Так, согласно открытым источникам (на момент написания статьи январь 2022 года), например, Сбер, который динамично развивает собственную экосистему, до 50% своих сотрудников с 17 января 2022 года переводит на дистанционный формат, также поступил ряд крупных банков – ВТБ, Газпромбанк; банк «Открытие» рекомендовал перевести на удалённую работу до 70% своих сотрудников [1].

В издании «Ведомости» публикуется, что более 10 крупных российских компаний намерены увеличить долю удалённого персонала либо ограничить офисное присутствие («Альфа-банка», Совкомбанк, банк Дом.РФ, сети X5 и «Магнит», группа «Черкизово» и ОМК и др.) [2].

В статье издания «Коммерсант» руководство компании «Газпром» также сообщает, что в связи с распространением пандемии переводят до 80% административного персонала на дистанционную работу, это затронет работников самостоятельных управлений, департаментов и отделов ПАО «Газпром», а также другие крупные российские компании – «Металлоинвест», «Полюс», «Русал», «Татнефть» – переведут часть своих сотрудников на удалённую работу [3].

К вышесказанному можно добавить, что многие российские и зарубежные ИТ-компании открывали вакансии (менеджеры проектов, разработчики, дизайнеры, тестировщики) на удалённую работу в допандемийный период. Так, на сайте Хабр Карьера сообщается, что на сервисе https://career.habr.com, специализирующегося по поиску вакансий в ИТ-сфере, в 2017–2019 гг. ежемесячно предлагалось свыше 35% вакансий работать удалённо. Кроме того, в статье на сайте отмечается, что более 65% специалистов готовы работать в удалённом формате. Сегодня в условиях распространения коронавируса COVID-19 эти цифры значительно изменились в сторону увеличения персонала, работающего удалённо [4].

На сайте [5] публикуются основные статистические данные по удалённой работе за 2021 год, ссылающиеся на исследования копаний: Owl Labs, Upwork, Глобальная аналитика и др. Ниже приведём некоторые из них:

– 16% компаний в мире работают полностью на удалённой работе;

– основной причиной работать удалённо, по мнению сотрудников, является улучшение баланса между профессиональной деятельностью и частной жизнью;

– 77% работников считают, что они работают более эффективно в домашних условиях;

– 85% руководителей компаний полагают, что команды сотрудников, работающие удалённо, будут новой нормой;

– 74% сотрудников считают, что наличие возможности работать удалённо снижает вероятность их ухода из компании;

– 62% сотрудников в возрасте от 22 до 65 лет констатируют, что иногда работают удалённо.

По данным агентства «Глобальна аналитика», с 2009 года количество людей, работающих удалённо в мире, увеличилось на 159%, за последние 10 лет количество сотрудников увеличилось на 51%, а за последние 5 лет – ещё на 44%.

По мнению аналитиков компании Upwork, к 2028 году ожидается, что более 73% всех компаний в мире будут иметь в своём штате сотрудников, работающих удалённо [5].

Сегодня мы видим, что в государственных структурах все чаще используются дистанционные технологии для организации производственных совещаний, международных и правительственных встреч, саммитов, конференции и т.д. Становится понятно, что все общество и все сферы деятельности (социальная, культурная, экономическая) вовлечены в дистанционный формат общения.

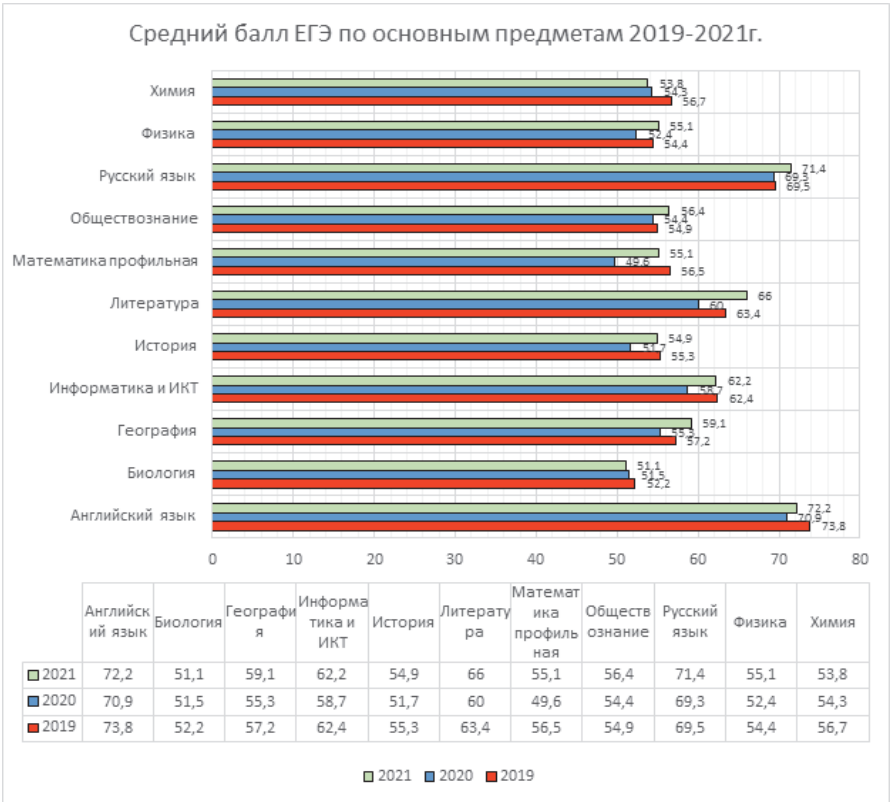
Таким образом, складывается очевидная ситуация, что в современных условиях специалист любой сферы деятельности обязан обладать компетенциями, помогающими выполнять свои профессиональные обязанности удалённо, с использованием информационных технологий временно или постоянно, полностью или частично. На этот непростой вызов должна ответить система образования.

Поскольку система образования является неотъемлемой частью любого общества, поэтому она испытывает на себе все те же трудности, что и общество в целом, переходя на дистанционный формат работы.

В этой связи система образования как фундаментальная сфера общества вынуждена адаптироваться к сложным и нестабильным условиям современной действительности, предлагать новые подходы, формы и методы в подготовке новых членов общества.

С 2020 года по 2022 год в России из-за ограничений по распространению коронавируса COVID-19 системе образования всех уровней пришлось неоднократно переходить массово на дистанционный формат обучения.

Несмотря на то, что система образования по своей сути является консервативной средой, пришлось в ограниченные временные сроки внедрять дистанционный формат обучения на всех уровнях. На первых этапах перехода на дистанционный формат обучения в системе образования был выявлен ряд трудностей: технические, организационные, методические и социальные, о которых широко освещалось в средствах массовой информации. Следует отметить, что эти трудности, по заявлениям экспертов в области образования, были успешно решены на всех уровнях системы образования, чему свидетельствует результаты



	Английский язык	Биология	География	Информатика и ИКТ	История	Литература	Математика профильная	Обществознание	Русский язык	Физика	Химия
2021	72,2	51,1	59,1	62,2	54,9	66	55,1	56,4	71,4	55,1	53,8
2020	70,9	51,5	55,3	58,7	51,7	60	49,6	54,4	69,3	52,4	54,3
2019	73,8	52,2	57,2	62,4	55,3	63,4	56,5	54,9	69,5	54,4	56,7

Рис. 1. Диаграмма распределения среднего балла ЕГЭ по основным предметам за 2019–2021 гг.

школьников, сдавших уверенно ЕГЭ и студентов, прошедших успешно государственную итоговую аттестацию.

Информационному агентству ТАСС эксперты Министерства просвещения РФ заявили, что российские школы достойно решили трудности, связанные с вызовами пандемии: школьники получили нужные рекомендации для обучения в дистанционном формате. Учебные заведения смогли адаптировать учебный процесс таким образом, чтобы любой школьник мог успешно усвоить школьную программу в полной мере. Анализ результатов Всероссийских контрольно-проверочных работ, проведённых осенью 2020 года, продемонстрировал, что учащиеся не испытали серьёзные трудности с усвоением учебного материала во время дистанционного обучения [6].

Заявление экспертов Министерства просвещения РФ подтверждается данными Рособрнадзора, опубликовавшем результаты среднего балла ЕГЭ за 2019–2021 гг. по основным школьным предметам, которые представлены на рис. 1.

Из приведённой диаграммы и представленных данных на рис. 1 видно, что результаты ЕГЭ по основным школьным предметам находятся в рамках статистической погрешности и сохраняют общую тенденцию качества образования.

Поскольку школа является не только местом получения новых знаний, но и центром воспитания, культурной, социальной адаптации школьников, следует отметить, что дистанционный формат школьного обучения вызывает много споров, разных суждений и неоднозначной реакции со стороны общества и экспертов.

Однако с 1 января 2021 года вступил в силу приказ Министерства просвещения «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам». В этом документе прописано, что школы в процессе осуществления своей образовательной деятельности вправе использовать различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение, дистанционный формат, а также самообучение для старшеклассников и ряд других нововведений [7].

Очевидно, что не все образовательные и воспитательные задачи можно решить в дистанционном формате, и ближайшее время остро встанет вопрос об эффективности использования дистанционных форм и методов в школьном образовании, и обществу совместно с экспертами в области образования предстоит решить сложную задачу по сохранению не только качества обучения, но и постоянного воспитания, успешной социальной адаптации школьника.

В статье на сайте информационного агентства ТАСС приводится мнение экспертов Министерства науки и высшего образования РФ, которые обращают внимание на то, что ведущие вузы страны совместно с министерством оперативно отреагировали на запрос из-за сложившихся событий (вызванных пандемией) и дали возможность всем студентам и преподавателям доступ к своим библиотекам, онлайн-курсам и учебным материалам, поделились опытом их разработки и широкого применения в учебном процессе [6].

Министром образования и науки России Валерием Фальковым в период волн пандемии 2020–2021 гг. было сделало заявление для общественности и средств массовой информации относительно дистанционного формата обучения. По словам министра образования и науки, система высшего образования накопила достаточно хороший опыт по дистанционному обучению, поэтому вузы полностью готовы к дистанционному формату обучения при ухудшении эпидемиологической обстановки [8].

Сгладить трудности, вызванные пандемией, высшей школе помогло то обстоятельство, что многие российские вузы уже продолжительное время в своей деятельности в разных видах и формах использовали в образовательном процессе дистанционные методы обучения и имеют хороший опыт.

Методы дистанционного обучения в системе высшего российского образования стали развиваться с 1997 года и на сегодняшний день прибрели широкое применение, новую динамику. С развитием электронных образовательных площадок, массовых открытых онлайн-курсов, систем поддержки учебного процесса (Moodle), а также с совершенствованием средств коммуникации (мессенджеры, группы в социальных сетях и т.д.) вузы стали активно применять дистанционные методы в учебном процессе и продолжают их наращивать и развивать.

На основании вышеизложенного считаем актуальным исследовать вопрос об отношении обучающихся к дистанционному формату в вузе. Поскольку данная тема является широко обсуждаемой в образовательной среде и в обществе, то новизна определяется результатом полученных данных, который может быть полезен для совершенствования новых методик преподавания и иметь практическую и теоретическую значимость. С целью получения более объективных данных обратимся к результатам исследования, проведённого в мае 2020 г. ВЦИОМом (Всероссийский центр изучения общественного мнения) [9].

На вопрос ВЦИОМа об изменении нагрузки на преподавателей 55% опрошенных студентов ответили, что она увеличилась, 19% – снизилась, 20% опрошенных студентов склоняются к мнению, что нагрузка на профессорско-преподавательский состав не изменилась.

Согласно опросу ВЦИОМа, примерно такой же порядок распределения ответов на вопрос об изменении собственной вовлеченности студентов в учебный процесс: 51% студентов отвели об увеличении нагрузки, 20% участников опроса считают, что она уменьшилась и 28% полагают, что учебная нагрузка осталась прежней.

Ссылаясь на результаты своего исследования, ВЦИОМ констатирует, что 72% студентов удовлетворены организацией в их вузе дистанционного формата обучения в период пандемии коронавируса COVID-19 и только 26% студентов неудовлетворены.

По данным ВЦИОМа, 53% студентов считают высоким уровень преподавания в дистанционном формате в вузе, 32% опрошенных – средним, 12% расценивают его как низкий.

В опросе 38% студентов дали высокую оценку уровню оснащённости оборудованием учебных заведений, необходимым для проведения занятий в дистанционном формате, 19% опрошенных студентов оценили его как низкий.

В рамках изучения вопроса о проблеме дистанционного обучения нами был проведён анонимный опрос среди студентов Тюменского индустриального университета разных курсов и направлений. Общая численность опрашиваемых составила более 160 человек. Опрос содержал 20 вопросов и проводился дистанционно в январе 2022 г. с использованием Гугл-форм. Далее представлены наиболее показательные ответы студентов, полученные в рамках нашего исследования.

На вопрос об адаптации к дистанционному обучению в период ограничений, вызванных COVID-19, 65,2% опрошенных студентов ответили отлично, 22,4% ответили хорошо, удовлетворительно – 8,1% и 4,3 – плохо адаптировались к дистанционному формату. Можно смело заключить, что подавляющее большинство опрошенных студентов успешно перешли на дистанционный формат обучения. Диаграмма распределения ответов представлена ниже на рис. 2.



Рис. 2. Диаграмма распределения ответов на вопрос об адаптации к дистанционному обучению

На вопрос о своевременности получения нужной информации 74,5% студентов ответили, что постоянно получали необходимую информацию, 18,6% – иногда. Полученные данные позволяет говорить о хорошей коммуникации студентов и преподавателей. Диаграмма распределения ответов представлена ниже на рис. 3.



Рис. 3. Диаграмма распределения ответов на вопрос о своевременности получения информации

Об удовлетворённости дистанционным форматом обучения в вузе в период ограничений положительно высказалось 59,3% опрошенных, 24,7% – скорее, да, чем нет, отрицательно ответили 6,2% опрашиваемых.



Рис. 4. Диаграмма распределения ответов на вопрос об удовлетворённости дистанционном обучении



Рис. 6. Диаграмма распределения ответов на вопрос о целесообразности перевода части дисциплин в дистанционный формат





Рис. 5. Диаграмма распределения ответов на вопрос об испытании трудностей

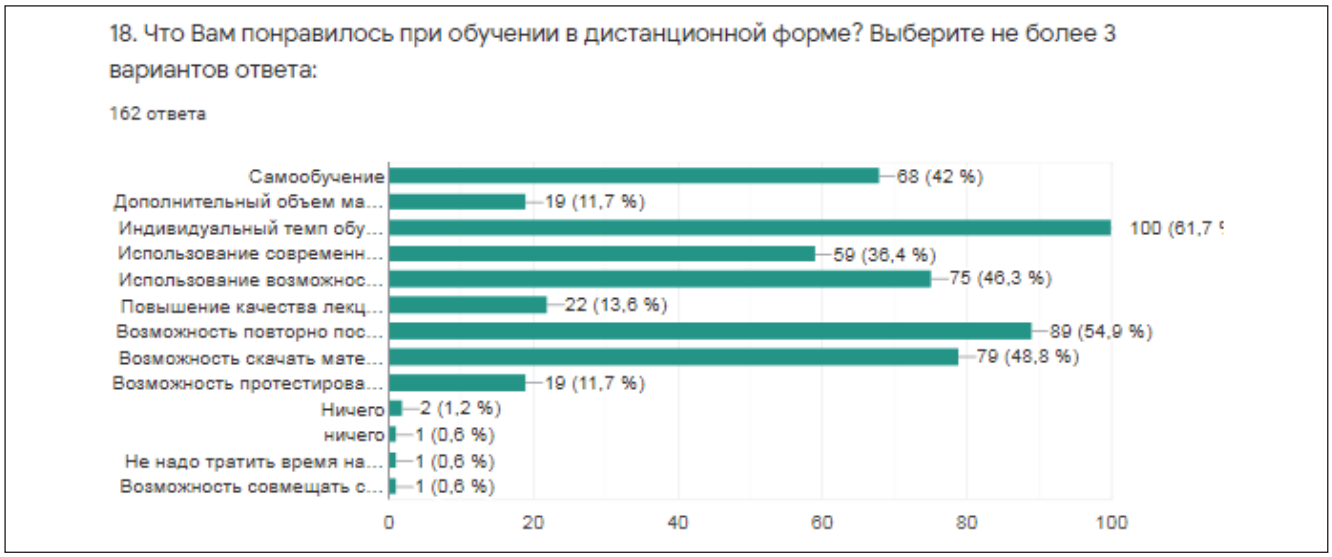


Рис. 7. Диаграмма распределения ответов на вопрос о положительных сторонах дистанционного формата

Не испытывали организационных и методических трудностей в дистанционном формате 51% опрошенных и около 12% студентов высказались о наличии трудностей.

Показательный был получен результат на следующий вопрос: «Считаете ли Вы целесообразным перевести часть дисциплин учебного процесса в дистанционный формат?» Были получены следующие ответы: 67,9% студентов ответили положительно, 17,3% респондентов – «скорее, да, чем нет» и отрицательное отношение высказали 10,5% студентов.

В период ограничения обучения положительными сторонами дистанционного формата считают: 61% – индивидуальный темп обучения, 54,9% – возможность повторного просмотра видеоматериалов, 42% – самообучение. Более детальный результат представлен на рис. 7.

Таким образом, опираясь на результаты нашего исследования, можно сказать, что они коррелируются с выводами всероссийского опроса ВЦИОМ об удовлетворённости организацией дистанционного обучения. В результате вынужденного перехода на дистанционный формат качество обучения не пострадало, и все участники образовательного процесса смогли в полной мере реализовать свои права и обязанности, а приобретённый опыт дистанционного формата позволяет переосмыслить подходы к обучению.

В заключение следует отметить, что мы не ведём речи о масштабном переходе на дистанционный формат обучения, а выступаем за разумное сочетание традиционных методов обучения и новых образовательных технологий. Безусловно, что полученный опыт дистанционного формата следует тщательно проанализировать и выработать новые методики обучения с применением дистанционных технологий, тем более, как показали результаты исследования, к этому готовы все участники образовательного процесса.

Библиографический список

1. *ВТБ рекомендовал перевести на удаленку до 70% сотрудников из-за омикрона*. Available at: https://www.rbc.ru/finances/17/01/2022/61e51b8b9a794784a4db10ba
2. *Крупные компании и банки опять переводят сотрудников на удаленную работу из-за омикрона*. Available at: https://www.vedomosti.ru/management/articles/2022/01/18/905357-krupnie-kompanii
3. *«Газпром» переводит административный персонал на дистанционную работу.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4291735
4. *Удалённая работа в цифрах и диаграммах*. Available at: https://habr.com/ru/company/habr_career/blog/330076/
5. *Полная статистика по удалённой работе за 2021 год.* Available at: https://promopoisk.com/articles/polnaya-statistika-po-udalyonnoy-rabote-za-2021-god
6. *В Минпросвещения и Минобрнауки рассказали о вызовах для системы образования в пандемию*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/10875667
7. *Что нового ждет школьников, учителей и родителей с 1 января 2021 года*. Available at: https://rg.ru/2020/12/30/chto-novogo-zhdet-shkolnikov-uchitelej-i-roditelej-s-1-ianvaria-2021-goda.html
8. *20.01.2022 Закроют ли школы на карантин регионы России – последние новости*. Available at: http://www.kremlinrus.ru/article/181/147869/
9. *Выпускники школ и студенты высказали мнение о дистанционном образовании*. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vypuskniki-shkol-i-studenty-vyskazali-mnenie-o-distanczionnom-obrazovanii

References

1. *VTB rekomendoval perevesti na udalenku do 70% sotrudnikov iz-za omikrona*. Available at: https://www.rbc.ru/finances/17/01/2022/61e51b8b9a794784a4db10ba
2. *Krupnye kompanii i banki opyat' perevodyat sotrudnikov na udalennuyu rabotu iz-za omikrona*. Available at: https://www.vedomosti.ru/management/articles/2022/01/18/905357-krupnie-kompanii
3. *«Gazprom» perevodit administrativnyj personal na distancionnuyu rabotu.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4291735
4. *Udalennaya rabota v cifrah i diagrammah*. Available at: https://habr.com/ru/company/habr_career/blog/330076/
5. *Polnaya statistika po udalennoj rabote za 2021 god*. Available at: https://promopoisk.com/articles/polnaya-statistika-po-udalyonnoy-rabote-za-2021-god
6. *V Minprosvescheniya i Minobrnauki rasskazali o vyzovah dlya sistemy obrazovaniya v pandemiyu*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/10875667
7. *Chto novogo zhdet shkol'nikov, uchitelej i roditelej s 1 yanvarya 2021 goda*. Available at: https://rg.ru/2020/12/30/chto-novogo-zhdet-shkolnikov-uchitelej-i-roditelej-s-1-ianvaria-2021-goda.html
8. *20.01.2022 Zakroyut li shkoly na karantin regiony Rossii – poslednie novosti*. Available at: http://www.kremlinrus.ru/article/181/147869/
9. *Vypuskniki shkol i studenty vyskazali mnenie o distancionnom obrazovanii.* Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vypuskniki-shkol-i-studenty-vyskazali-mnenie-o-distanczionnom-obrazovanii

Статья поступила в редакцию 27.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-200-204

Tsvetkova A.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF A FUTURE SPECIALIST IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article considers educational game technologies and their application in foreign language lessons, reveals functions and importance of game forms in the educational process in the development of professional skills of a future specialist. The practical value of gamification in the field of teaching and learning is substantiated, an attempt is made to show possibilities for experiments in learning a language using gamification. The article presents some results of the use of gaming technologies, which demonstrates that gamification, being used as a teaching method, activates the cognitive activity of students in the learning process and, therefore, provides a means of intensifying the educational process. Particular attention is paid to the consideration of research on the subject of gamification, analysis of the psychological and methodological potential of gamification in the process of teaching a foreign language, ways of integration into the educational process for the development of professional competence of future specialists. The experience of using interactive gamification practices in English classes for bachelors in the field of Law in the Financial University is summarized, attention is focused on the use of gaming technologies that simulate situations of real professional communication in foreign language lessons.

Key words: **game technologies, gamification, motivation, integration into the educational process, imitation, situations of real communication.**

А.*В. Цветкова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Статья посвящена образовательным игровым технологиям и их применению на уроках иностранного языка, раскрываются функции и значение игровых форм обучения в учебном процессе при развитии профессиональных навыков будущего специалиста. Обосновывается практическая ценность геймификации в области преподавания и обучения, предпринята попытка показать возможности для экспериментов при изучении языка с использованием геймификации. Статья приводит некоторые итоги применения игровых технологий, которые демонстрирует, что геймификация, используясь как метод обучения, активизирует познавательную деятельность студентов в процессе обучения и, следовательно, обеспечивает средство интенсификации учебного процесса. Особое внимание в работе уделяется рассмотрению исследований по тематике геймификации, анализу психологического и методического потенциала геймификации в процессе обучения иностранному языку, способам интеграции в учебный процесс для развития профессиональной компетенции будущих специалистов. Обобщён опыт использования интерактивных геймификационных практик на занятиях по английскому языку у бакалавров по направлению подготовки «Юриспруденция» Финансового университета, акцентируется внимание на использовании игровых технологий, имитирующих ситуации реального профессионального общения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: **игровые технологии, геймификация, мотивация, интеграция в учебный процесс, имитация, ситуации реального общения.**

В настоящее время помимо фундаментальных теоретических знаний от будущего специалиста требуется хорошая профессиональная подготовка в области специальных дисциплин, умение применять полученные знания на практике. В современных условиях процесс приспособления сотрудника к работе в новой организации не может быть долгим. От сотрудника, даже если это недавний выпускник вуза, требуется быстрое принятие решений, эффективная работа, что предполагает активное интегрирование в рабочую среду. На процесс адаптации влияют не столько условия, предоставляемые работодателем, – это во многом зависит от личности нового сотрудника, от соответствия навыков и профессиональной компетенции занимаемой должности. В определённой степени эти качества могут быть развиты при использовании в учебном процессе игровых методов. Игровые (англ. game) технологии становятся важным компонентом обучения, имитирующим реальные ситуации профессионального общения. Иностранный язык в высшем учебном заведении играет немалую роль в формировании будущего специалиста, знакомит с практическими особенностями его будущей работы, помогает формировать морально-этическую сторону профессии. В связи с этим обучение иностранному языку в вузе не должно сводиться к таким традиционным формам обучения, как чтение, пересказ, ответы на вопросы, заучивание, а более полно использовать развивающий потенциал. В условиях современности языковое образование является фундаментальной частью общества. Например, английский язык стал для многих языком общения с друзьями, деловыми партнёрами их разных стран, он используется для ведения

международного бизнеса, в научном сообществе. Кроме того, многие студенты с целью повышения профессионализма и привлекательности для работодателей заинтересованы в дальнейшем обучении в университетах с высоким рейтингом в западных странах, которые привлекают много иностранных студентов благодаря широкому спектру дисциплин, созданных и представленных в этих университетах. Уникальный характер языкового образования и растущий спрос создали необходимость в эффективных методах обучения иностранным языкам, так как изучение языка требует большого количества времени и усилий.

Актуальность статьи обусловлена тем, что использование игровых технологий в качестве обучающего метода демонстрирует наиболее эффективный способ применения приобретённых знаний на практике в условиях аудиторного занятия в вузе при обучении иностранному языку, снижает сложность восприятия существенного объёма теоретического и практического материала, характерного для академического обучения в вузе, который, казалось бы, обычно не допускает применения игр в качестве обучающего метода. Научная новизна данного исследования заключается в рассмотрении эффективности внедрения геймификации в образовательный процесс для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста на уроках иностранного языка, совмещения геймификации и игр в процессе обучения. Практическая значимость данной работы состоит в том, что представленные компоненты профессионально ориентированных коммуникативных игровых технологий, используемых даже со студентами, обладающими базовым уровнем знаний иностранного языка, что часто характерно для студентов неязыкового вуза, формируют иноязычную профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию, которая необходима для устного и письменного общения в будущей профессиональной деятельности. Теоритическая значимость работы заключается в том, что освещённый в работе анализ применения геймификации может быть использован для дальнейшего изучения принципов работы геймификации, перспектив использования, устранения проблем при внедрении в образовательный процесс, переосмысления традиционного использования образовательных игр. Методами научного исследования стали наблюдение за участниками геймофикационных практик и сравнение итогов применения игрофикации с результатами традиционных форм работ на занятиях по иностранному языку. Объектом научного исследования стал геймифицированный процесс обучения иностранному языку в вузе. Целью данного исследования является обоснование использования игровых технологий, моделирующих ситуации профессионального общения в организации обучения в вузе для совершенствования профессиональных компетенций будущего специалиста и иноязычных коммуникативных компетенций как на базовом, так и на профессиональном уровне. Данная цель реализуется в следующих задачах: изучение мирового и отечественного опыта применения игр и игровых технологий для мотивации обучающихся, определение реальной ценности механики геймификации, разработки собственного геймификациионого подхода, позволяющего развивать профессиональные и коммуникативные компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. Следует отметить, что игровые технологии предназначены также для формирования у студентов произношения, лексических и грамматических навыков и обучения использованию языковых конструкций на этапе овладения иностранным языком, развивают коммуникативную компетентность, которая имеет решающее значение для успеха в профессиональной сфере [1]. Само условие участия в игре, где требуется определенный запас иностранных слов и выражений, направляет студентов к изучению лексики и грамматики иностранного языка.

Многоаспектность технологии геймификации на занятиях по иностранному языку, при использовании которой происходит укрепление междисциплинарных связей, развитие коммуникативной компетентности, лингвистического компонента речи, творческих способностей делает этот метод обучения одновременно сложным, и неоспоримо ценным в формировании будущего специалиста. Возникает необходимость гармонизировать прохождение материала по иностранному языку с материалом дисциплин по специальности, но именно этот фактор сильно увеличивает вовлечённость, мотивацию студентов, осмысленность их действий, активизируется пройденный материал. Уже на этапе изучения дисциплины студенты приобретают практические навыки работы по специальности, углубляют свои знания в ходе подготовки к проведению игры, когда они знакомятся с аутентичными профессиональными источниками, формируют навыки использования дополнительных источников знаний. Навыки, закреплённые в результате игры, способствуют налаживанию связей, полноценному общению с иноязычными сверстниками-студентами, получающими такую же специальность в зарубежном вузе.

Оксфордский словарь предлагает следующее определение понятия геймификация, а именно: «Применение типичных элементов игры (например: баллы, элементы соревнования, правила игры) в других областях деятельности, часто в качестве техники онлайн-маркетинга для того, чтобы повысить вовлеченность продуктом или сервисом» [2]. В современной жизни, в повседневной реальности практически все вовлечены в процесс геймификации, даже не осознавая этого. Например, бонусная карта магазина, предоставляющая постепенно увеличивающийся уровень скидок – это элемент геймификации. Наравне с картами лояльности, где потребитель стремится заработать больше баллов, элементом геймификации может выступать заполненность профиля на сайте, что стимулирует внести более подробную информацию, или же ведение статистики и достижений в фитнес-приложении, которые информируют о прогрессе и способствуют дальнейшему использованию и, следовательно, вовлекают в процесс совершенствования достижений. Эти элементы могут использоваться для вовлечения студентов в активное обучение.

Ещё в 17 веке педагоги обратили внимание на игровые методы как на способ обучения. В дальнейшем известные отечественные учёные в области педагогики и психологии, такие как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, подробно стали анализировать возможности игры как метода обучения детей и взрослых. Д.Б. Эльконин определял игру как деятельность, в которой «создаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной деятельности» [3]. Л.С. Выготский описал такие элементы игры, как роль, содержание, игровой сюжет, игровое действие [4], которые используются в механике геймификации, так как геймификация означает применение не столько самой игры, сколько игровых подходов для мотивации человека, а в образовании – для вовлечения студентов в образовательной процесс. Г.К. Селевко считает игру «видом деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [5]. Некоторые современные научные исследования показывают, что в процессе геймификации могут быть использованы следующие принципы бихевиоризма: обратная связь, наблюдение [6].

Геймификация – это относительно новая педагогическая стратегия обучения, которая развивалась благодаря быстрым технологическим усовершенствованиям и новым онлайн-инструментам обучения. Но, несмотря на свою новизну, геймификация (или игрофикация) уже показала результативность способа применения игровых технологий и элементов игры в образовании, бизнесе для привлечения пользователей в разнообразных областях и повышения их интереса к решению разных задач.

Широкое использование термин «геймификация» приобрёл в педагогике в результате публикаций научных работ американских педагогов М. Поренски (2008), К. Каппа (2012). К. Капп дал определение геймификации как «внедрению игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [7, с. 10], а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [7, с. 15].

Исходя из вышесказанного, отметим, что внедрение в процесс обучения игровых технологий и элементов игры является аргументированным вследствие того, что мотивирует обучающихся и дает стимул к исследованию и изучению иностранных языков. Это метод обучения, основанный на играх, который включает различные традиционные игры, ролевые игры, имитации и элементы онлайн-игр в существующие образовательные мероприятия. Изучение языка на основе геймификации мотивирует обучающихся к конкретным действиям, стимулирует общение и предлагает множество преимуществ в качестве дополнительного инструмента обучения. Использование геймификации помогает соотнести процесс обучения с профессиональной будущей реальностью.

Одна из главных проблем при обучении иностранным языкам возникает из-за отсутствия практики и заключается в том, что знание языка может быстро ухудшиться при нечастом использовании; это особенно важно для обучающихся, которые не используют изучаемый язык в своей повседневной жизни. Кроме того, обучающиеся, которые считают язык сложным для изучения или не считают, что изучаемый по программе язык полезен, как правило, становятся демотивированными. Свободное общение, увлекательный игровой процесс способствуют развитию коммуникативных навыков студентов, которые испытывают языковой барьер в других условиях языковой работы. Применение современных образовательных технологий системой образования может сформировать требуемые компетенции при помощи геймификации, которая считается новым способом организации обучения, имеющим значительный педагогический потенциал.

Метод геймификации, используемый при обучении иностранным языкам, имеет в своей основе психологические и поведенческие принципы. Наиболее важными можно считать следующие принципы:

– принцип мотивации, когда участники взаимодействуют, стремясь достичь определённого результата;

– принцип вознаграждения и поощрений (бонусы, дополнительные баллы), вызывающий у участников желание достичь цели;

– принцип получения статуса (выход в лидеры), являющийся стимулом к большой активности.

Следует отметить, что исследования в области изучения языков на основе игр определили пять основных тем для изучения, а именно – (1) тема разработки теории, которая объединяет концепции обучения на основе игровых технологий и элементов игры для овладения иностранным языком; (2) тема дизайна, которая оценивает технологические аспекты одной или нескольких игровых технологий в изучении и преподавании языка; (3) педагогическая тема, которая связана с саморефлексией учителей относительно эффективности использования определенных игровых технологий в обучении языку; (4) экспериментальные исследования, в которых сравнивается эффект вмешательства в изучение языка на основе игровых технологий с контрольной группой; (5) эмпирические исследования, такие как тематические исследования, в которых сообщается о последствиях использования игрового обучения языку для развития одного или нескольких навыков в изучении иностранного языка. Наше исследование больше вписывается в последнюю тему, потому что основной целью нашего исследования явля-

ется использование игровых технологий для обучения иностранным языкам для развития в первую очередь коммуникативной компетентности обучающихся, что является основой успешного профессионального общения. Однако разработка игровых технологий, в частности образовательной игры и критериев ее оценки, очень сложна в основном из-за ее междисциплинарного аспекта, так как требует активного взаимодействия научно-учебных департаментов и кафедр в контексте интегративного образовательного пространства вуза [8]. Новые подходы в методологии и педагогике к разработке образовательных игр определяются, прежде всего, необходимостью подготовки будущих специалистов к профессиональным решениям. При подготовке игр для менеджеров, например, используется инструмент моделирования, позволяющий экспериментировать со сценарием совместного принятия решений с учетом требований рынка и стратегических решений в цепочке поставок и т.д. Подчеркивается необходимость создания четких критериев оценки во время разработки и подготовки игрового задания и ознакомления студентов с этими критериями.

Насколько эффективно будет происходить сочетание компонентов игры и обучения, какую роль займут игровые технологии в процессе образования, во многом зависит от понимания преподавателем функций игровых технологий. Ценная педагогическая возможность игровых элементов базируется на мотивационном факторе, благодаря чему происходит вовлечение в активный процесс обучения, так как обучающийся будет руководствоваться личностными установками и мотивами.

В настоящее время вузы Российской Федерации используют различные формы активизации образовательного процесса, эффективно влияющие на результат образовательного процесса. Игровой метод, направленный на подготовку будущего специалиста к профессиональной деятельности, может занять ведущее место.

Внедрение игровых технологий в образование является лучшим выходом из проблемы с отсутствием мотивации, так как геймификация – это одна из современных технологий организации обучения, основу которой составляет развитие мотивации. Данная технология делает образовательный процесс похожим на игру, воодушевляет и мотивирует. Интерес к изучению иностранного языка сохраняется на всем протяжении использования геймифицированного подхода, а после завершения сохраняется за счет увлеченности игровыми элементами.

Геймификация обладает важной особенностью для развития речи, так как предполагает обязательную совместную деятельность участников игры, выполняющих роли, предусмотренные условиями игры, с заранее разработанной системой оценки хода и результатов игры и контроля игрового времени. Геймификация способствуют интенсивному развитию навыков использования иностранного языка, в первую очередь в аудировании, диалогической и монологической речи, рациональному усвоению знаний иностранного языка, особенно за счет акцентирования внимания студентов на особо важных аспектах знаний. Во время использования игровых элементов преобладает самостоятельная работа, активизируется умственная деятельность студентов и повышается активность, так как ролевое поведение участников является фактором интенсификации учебного процесса. У студентов возникает чувство удовлетворения от совместных действий, появляется желание решать задачи. Геймификация развивает навыки установления контакта на иностранном языке, вырабатывает тактику общения с использованием речевых возможностей языка. В отличие от традиционных практических занятий, активные формы и методы обучения позволяют приблизить учебный процесс к реальности. Иными словами, роль геймификации как одного из методов в обучении профессионально ориентированному общению студентов на иностранном языке в вузе следует назвать достаточно значительной, что, безусловно, интенсифицирует учебный процесс, позволяет в определенной степени решать образовательные задачи, преодолевать психологические и лингвокультурные барьеры, формирует навыки командной работы. Влияние геймификации на активизацию учебного процесса и на уровень мотивации преподавания иностранного языка студентам можно признать неоспоримым, поскольку использование именно этой методики в большей степени, чем на традиционных занятиях, формирует коммуникативную компетентность студентов. Вопросы, подготовленные заранее для обсуждения результатов и процесса игры, не исключают спонтанности действий и речевого поведения участников и модератора на данном этапе. Участники получают взаимную обратную связь, делятся своим опытом, отмечают положительные и, возможно, отрицательные моменты во время игры. Иногда возникает необходимость или желание совершенствоваться и продолжать игру. Для успешного внедрения игровых технологий необходима адаптация к соответствующему контингенту студентов, их уровню владения языком, что важно, если оценивать данный вид работы как форму повышения квалификации будущих специалистов.

Для того чтобы мобилизовать участников, желательно привлечь их к обсуждению. После окончания игры уместно обсудить ее ход вместе с участниками, выслушать их мнения, предложения и пожелания по методике игры, а также по взаимоотношениям участников. Как отмечалось ранее, игровая форма работы не так распространена в учебном процессе высшего учебного заведения, поэтому есть основания для мотивации – это интерес, любопытство участников, возможность иметь альтернативные мнения. Социально-психологические характеристики личности студентов также важны в игре для регулирования уровня эмоционального и интеллектуального напряжения на занятиях. Необходимость контролировать игру не должна приводить к ненужному вмешательству модератора в ход игры, особенно к его авторитаризму. Такая позиция лидера блокирует игровое поведение участников, снижает эффективность рефлексии и открытость в выражении чувств во время обсуждения результатов и всего процесса игры. Для коррекции и совершенствования процесса проектирования игровых технологий полезно, а иногда и необходимо проводить исследовательскую работу, которая определяется, как правило, следующими параметрами: психологический климат в группе, интеллектуальная активность и продуктивность участников, степень инициативы и реальный вклад каждого участника, распределение игровых ролей.

Для успешной организации и внедрения геймификации необходимо соответствие игры целям и задачам обучения, уровню речевой подготовки. Предварительный этап использования игровых элементов проходит на занятии, где используются традиционные формы работы над лексическим и грамматическим материалом. Проигрывая микроситуации в диалогах, преподаватель контролирует степень усвоения материала. В то же время необходимо уделять внимание лингвистическому оформлению фраз, которые в ситуации реального общения усложняются по содержанию и структуре. Студенты должны уметь реализовывать свои речевые намерения, и в игре они это четко понимают, обращая внимание не только на речевое поведение, но и на манеру поведения, жесты, темп и тембр речи, деловой стиль одежды и т.д. Уровень мотивации растет не только за счет интереса к теме, этому также способствует тот факт, что раскрывается психологический и творческий потенциал. Приоритетной задачей преподавания иностранного языка в вузе является обучение профессионально ориентированному общению. Коммуникационный процесс сложен и многогранен; он объединяет информационную составляющую и эмпатию участников. Так, к примеру, на занятиях по иностранному языку имитационная ролевая игра используется как метод обучения, позволяющий решать речемыслительные задачи мотивировать действия студентов, осуществлять проблемную организацию учебного материала, использовать аутентичный материал и передавать ценные фразы, то есть те, которые используются в общении, а не просто правильные с точки зрения языка. Игра привносит постоянную новизну и эвристичность, когда исключается запоминание и воспроизведение заученного, когда обеспечивается постоянная вариативность всех упражнений, материалов и условий. Традиционное ситуационное и ролевое обучение на современном этапе получило новое понимание. Принцип коммуникации требует переосмысления некоторых привычных понятий. Ситуацию следует понимать не как совокупность экстралингвистических обстоятельств, а как систему взаимоотношений между собеседниками, отраженных в их сознании, где важно соотнести высказывания с этими отношениями.

Отметим, что при обучении профессиональному общению материал должен быть ситуационно-тематическим, представлять набор ситуаций, моделирующих различные сферы профессионального общения, где есть возможность активизировать конкретные грамматические структуры, профессиональные термины, речевые модели, выражения, клише. Учебный процесс позволяет вариативность в применении игровых технологий, модифицировать игры. Можно выделить позиционные (где происходит уточнение позиции в процессе борьбы мнений); имитационно-ролевые (моделируются события, профессиональная деятельность, заранее определяются роли); сюжетные (позиции и роли отражены, но сюжет остается ведущим); ситуационные (интенсивные действия за относительно короткое время); организационно-деятельностные (разработка теоретических концепций и практических рекомендаций, проектирование различных видов деятельности); организационно-творческие (разработка концепции нового вида деятельности).

Тщательное продумывание стратегии игры, которая будет использоваться как метод обучения на занятии, позволяет избежать и исправить все возможные ошибки, которые могут возникнуть при проведении игры и исказят педагогический потенциал данного метода обучения. Применение различных ролей для формирования определенного поведения обучающегося в рамках геймификации на уроках иностранного языка требует тщательной подготовки. Такие игровые формы направлены на воссоздание и усвоение социального опыта, профессиональных реалий, понимание менталитета страны изучаемого языка, формируют и совершенствуют не только владение языком, но и понимание хода мыслей оппонента, самоконтроль поведения. В сценарии игры могут быть даны характеристики объекта игры, установлены и обоснованы роли, определены правила игры, в которых указывается порядок игры, временной порядок игры [9], определяются игровые команды и распределяются роли между игроками. Группа экспертов может быть создана для предоставления консультаций участникам, для нахождения путей решения конфликтных ситуаций и исправления недоразумений. Принципы построения игры включают в себя следующее: ясность и простоту дизайна (модели) имитационной ролевой игры; продуманность тем и фрагментов игры; возможность дальнейшего совершенствования и развития структур ролевой игры; четкость всех элементов в решении изучаемой в игре задачи. Принципами игры являются полное погружение участников имитацион-

но-ролевой игры в проблемы смоделированной в игре организационной системы; постепенное вхождение участников в экспериментальную ситуацию; равномерная нагрузка; правдоподобность экспериментальной ситуации; участие преподавателя. Образовательные цели игры включают стимулирование речевой активности студентов в монологической и диалогической формах; совершенствование средств выражения речи; закрепление навыков абстрагирования, публичных выступлений и дискуссий, включают формирование у студентов навыков работы в команде, воспитание творческого восприятия окружающей среды у студентов вуза. Профессиональные цели предполагают использование языковых навыков, речевых навыков и профессиональных знаний для решения проблемы.

На первом курсе студенты на дисциплине «Иностранный язык» направления «Юриспруденция» изучают и обсуждают широкий круг тем, так как профессиональная культура юриста, кроме сферы, связанной с его деятельностью, включает в себя также политическую культуру, культуру деловой этики. Периодическое использование приёмов игровых технологий позволяет лучше усвоить такой обширный материал. Особое значение имеют игровые задания, направленные на развития навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Эти задания, базирующиеся на основных принципах геймификации, таких как мотивация, открытие, статус, вознаграждение, требуют определённой подготовки. На стадии подготовки к игре продумывается план, определяющий этапы игры. На первом этапе происходит ознакомление с проблемой, подготовка содержательной стороны игры, определяется тема, основные средства речевого взаимодействия. На втором этапе определяется тип игрового мероприятия (встреча, собрание, консультация, ярмарка вакансий). На третьем этапе обсуждается ход игры, прописываются роли, и назначается направление коммуникационного взаимодействия. Четвертый этап – это проведение самого игрового мероприятия. Пятый этап – экспертная оценка, здесь могут быть привлечены преподаватели дисциплин по специальности. Если игра связана с соревнованием, определяются победители игры. В соответствии с разделом учебника “Work” предоставляется возможность проведения геймифицированного занятия и участия в таком типе игрового мероприятия, как проведение собеседования при принятии на работу, что стимулирует интерес студентов к изучению и овладению трудной профессиональной темой, компетенцией, необходимой для будущей трудовой деятельности. Студенты, исполняющие роль интервьюера, являются работодателями различных известных организаций, предприятий, у них есть возможность взять интервью у соискателя. Студенты, исполняющие роли соискателей, изучают направление деятельности организации, историю организации, приоритетные цели, используют информацию из различных источников, изучают страницы социальных сетей, которые ведут представители этих организаций. Преподаватель может выступать в роли модератора и следить за ходом данной игры, заранее предупреждая, что время собеседования ограничено, поэтому можно задать только ограниченное количество вопросов. На занятиях по иностранному языку студенты читают тексты, посвященные работе различных организаций, и в первую очередь юридических организаций, изучают выражения, используемые при собеседовании, терминологию специальности, что развивает их словарный запас, анализируют стилистические различия в типах речи. В любой отрасли, в любой сфере объективные явления и их признаки соотнесены, взаимосвязаны, систематизированы в понятия данной отрасли, в ее терминологическую систему. Терминология является основой профессионального аппарата, который играет важную роль в подготовке специалиста. В процессе подготовки игры, при работе с терминологией преподаватель иностранного языка обращает внимание на создание сложных слов-терминов, правила словообразования, позволяющие быстро преобразовать одну часть речи в другую, что помогает быстро и существенно расширить словарный запас, выразить свою мысль и понять собеседника. Для записи выступлений и дальнейшего анализа из технических средств можно использовать видеокамеру, диктофон. В данном курсе существует множество профессиональных ситуаций, где есть возможность использовать игровые технологии. В соответствии с выбранной ситуацией определяются роли студентов. В игре также присутствуют эксперты, оценивающие достижения обучающихся. Подробное ознакомление студента с ситуацией важно, так как только в этом случае можно отстоять свою точку зрения, убедить собеседника и принять правильное индивидуальное или командное решение. Также использование технологий геймификации целесообразно в игровых ситуациях, связанных исключительно с юридической практикой, что способствует активизации профессионально ориентированных компетенций и иноязычных коммуникативных компетенций. Это могут быть имитации заседания суда присяжных, юридические консультации по различным вопросам, драматизация телепередач, освещающих случаи из юридической практики [10]. Имитации заседания суда присяжных углубляют знания студентов о принципах справедливого демократического судопроизводства, независимости судей и состязательности сторон, способствуют развитию у обучающихся правового мышления при проведении анализа хода судебного разбирательства, активизируют знания необходимого понятийного аппарата. В ходе драматизации профессионально ориентированной ситуации возможно использование видеозаписи, что станет полезной для анализа и обсуждения итогов. Студенты, участвующие в игровых заданиях, положительно оценили включение игрового метода в языковую деятельность, возросло понимания важности обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке. Итоги использования геймификационных практик показали, что студенты дополнили и углубили знания о работе специалиста в сфере юриспруденции, полученные во время прохождения дисциплин по специальности, одновременно решалась задача по освоению коммуникативных компетенций, требуемых для взаимодействия с носителями языка и компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности обучаемого. Использованные игровые практики сняли напряжение у студентов при изучении сложного материала, студенты чувствовали себя более раскрепощенно, что способствовало большой заинтересованности в знаниях и, как результат, эффективности образования [11], сделали возможным добиться наибольшего эффекта в решении поставленной задачи по развитию профессиональных компетенций. Функции профессиональной деятельности и межличностное взаимодействие в профессиональной среде и социальной сфере были успешно реализованы во время использования игровых технологий, максимально приближенных к реальности. Таким образом, можно отметить, что игровые технологии дают возможность смоделировать множество профессиональных ситуаций и сценариев, и обучаемый быстро приобретает определённый практический опыт.

Представляется вполне оправданным сделать вывод о том, что проведённый анализ по применению игровых технологий помог выявить причинно-следственные связи, свидетельствующие о том, что конкретные игровые элементы или комбинации элементов приводят к положительному результату в процессе обучения иностранному языку, активизируют обучающего, развивают желание практически использовать язык, овладевать навыками будущей специальности, формировать базовые профессиональные компетенции будущих специалистов. Использование такой интерактивной формы обучения, как игровые технологии, более других отвечает требованиям времени, активно способствуя формированию профессиональных компетенций во время образовательного процесса. На основании проведённого анализа использования геймификации приходим к заключению о том, что педагогический арсенал игровых технологий достаточно широк и может успешно использоваться в процессе обучения в высшем учебном заведении. Наиболее частые функции включали предоставление обратной связи, осуществление рефлексии, прохождение этапов возрастающей сложности, начисление баллов. В то же время следует отметить, что игровые технологии по-прежнему являются растущей областью, и требуется больше данных для обеспечения руководящих принципов по внедрению этих технологий для образовательного сообщества, по объективной оценки результатов игр и объяснению причин неудач во время игры при оценке работы студентов. Также существует нехватка исследований, посвященных использованию игровых технологий для развития устной речи на иностранном языке, что является предметом нашего исследования. Главное преимущество и ценность, которые игровые технологии добавляют к изучению иностранного языка, – это элемент увлеченности, что вовлекает обучающихся в образовательный процесс. Таким образом, геймификация обладает огромным потенциалом, являясь чрезвычайно эффективным способом мотивации обучаемых и поощрения их к участию и проявлению себя наилучшим образом в образовании.

Библиографический список

1. Михеева С.В. Пути повышения коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 37 – 39.
2. *English Oxford Learner's Dictionaries online*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gamification?q=gamification
3. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Владос, 1999.
4. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии.* 1996; № 6: 62 – 76.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998.
6. Ярина С.Ю., Суслова И.А. Геймификация: зарубежный и отечественный опыт. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование:* материалы XI Международной научно-практической конференции. 2018: 654 – 660.
7. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction. *JohnWilly and Sons & Sons.* 2012.
8. Восковская А.С., Карпова Т.А. Создание междисциплинарных курсов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 2: 570 – 575.
9. Cornillie F, Thorne SL, Desmet P. ReCALL special issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities: Editorial digital games for language learning: From hype to insight. *ReCALL.* 2019; № 24 (3): 243 – 256.
10. Беленкова Н.М. Talking like a lawyer. *Английское право. Поговорим об этом*: учебно-методическое пособие. Москва: Тезаурус, 2012.
11. Емельяненко В.Д. Геймификация в образовании: Пределы применения (Ценностно-мировозренческий подход). *Философия образования.* 2018; Выпуск 2, № 75: 130 – 146.

References

1. Miheeva S.V. Puti povysheniya kommunikativno-rechevoj kompetencii studentov vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 37 – 39.
2. *English Oxford Learner's Dictionaries online*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gamification?q=gamification
3. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Vlados, 1999.
4. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka. *Voprosy psihologii.* 1996; № 6: 62 – 76.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
6. Yarina S.Yu., Suslova I.A. Gejmifikaciya: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt. *Nauka. Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie:* materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 654 – 660.
7. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction. *JohnWilly and Sons & Sons.* 2012.
8. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Sozdanie mezhdisciplinarnyh kursov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 2: 570 – 575.
9. Cornillie F, Thorne SL, Desmet P. ReCALL special issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities: Editorial digital games for language learning: From hype to insight. *ReCALL.* 2019; № 24 (3): 243 – 256.
10. Belenkova N.M. Talking like a lawyer. *Anglijskoe pravo. Pogovorim ob `etom*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Tezaurus, 2012.
11. Emel'yanenko V.D. Gejmifikaciya v obrazovanii: Predely primeneniya (Cennostno-mirovozrencheskij podhod). *Filosofiya obrazovaniya.* 2018; Vypusk 2, № 75: 130 – 146.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-204-208

Yakutina M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvyakutina@fa.ru*

ABOUT THE PRACTICAL USE OF ICT TOOLS IN CREATING A LANGUAGE PORTFOLIO AS A METHOD OF EVALUATING THE RESULTS OF LANGUAGE LEARNING. The article discusses results of approbation of work on creation of student electronic language portfolios in order to carry out current and final control of the English as a foreign language students' level in non-linguistic specialties at a university. The language portfolio is not a new tool, but the scope of its application can be significantly expanded due to its transfer to an electronic form, which makes it accessible to a large circle of students and specialists concerned, ranging from the student and the teacher to possible future employers, inspection and regulatory authorities (heads of educational institutions, visa centers, language schools). To this end, the author of the article raised a question of using existing Information and communications technology tools that not only easily adapt to the tasks of monitoring and evaluation, but also help automate the process of assessing the level of proficiency in a foreign language, make this procedure more understandable, transparent, and also contribute to strengthening student-teacher feedback.

Key words: **language web portfolio, evaluation tools, ICT tools, teaching foreign languages.**

М.В. Якутина, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvyakutina@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИКТ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК МЕТОД ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматриваются результаты апробации работы по созданию студенческих электронных языковых портфолио с целью осуществления текущего и итогового контроля по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых специальностях в вузе. Языковое портфолио не является новым инструментом, однако область его применения может быть значительно расширена за счет его перевода в электронный вид, что делает его доступным большому кругу заинтересованных лиц, начиная от студента и преподавателя до возможных будущих работодателей, проверяющих и контролирующих органов (руководителей образовательный учреждений, визовых центров, языковых школ). С этой целью автор статьи поставил вопрос об использовании существующих инструментов ИКТ, которые не только легко адаптируются под решения задач контроля и оценки, но и помогают автоматизировать процесс оценивания уровня владения иностранным языком, сделать эту процедуру более понятной, прозрачной, а также способствуют усилению обратной связи студента с преподавателем.

Ключевые слова: **языковое веб-портфолио, оценочные средства, ИКТ-инструменты, обучение иностранным языкам.**

Навыки владения языком связаны с общей эффективностью использования языка и работы с ним, а некоторые из них довольно специфичны. Доминирующее мнение в этой области по-прежнему заключается в том, что языковые способности состоят из ряда взаимосвязанных областей, таких как грамматические знания, текстовые знания и прагматические знания, и что эти области языковых знаний управляются набором метакогнитивных стратегий, которые также определяют, как реализуются языковые способности [1]. Все они должны быть рассмотрены, если мы хотим эффективно оценить общие языковые способности студента. По сути, мы придерживаемся мнения, что способность к коммуникации должна быть ключевой в изучении языка. Нам нужно развивать у учащихся определенные навыки, которые помогут сделать их лучшими коммуникаторами и «пользователями» языка. Актуальность выбранной темы данной статьи определяется тем, что, несмотря на раскрытые возможности в применении ИКТ в реализации языкового образования в условиях дистанционного обучения, нельзя говорить, что соответствующий раздел педагогики, изучающий практическую реализацию языкового дистанционного образования, является разработанным, поэтому мы попытаемся внести вклад в систематизацию накопленного опыта, который, в частности, связан с разработкой инструментов оценки уровня владения иностранным языком с помощью информационных технологий.

Новизна данного исследования обусловлена тем фактом, что изменилось не только наше понимание того, какие навыки и знания нам необходимы, чтобы эффективно пользоваться языком, и, следовательно, то, что мы оцениваем, но и то, как мы оцениваем. Это связано с тем, что наше понимание того, что такое оценка и как проводить эффективную оценку, также развилось. Это изменение природы оценки в нашем понимании охватывает следующие темы: кто и как проводит оценку, где это происходит, кто использует оценку, когда это происходит. Мы понимаем, что многие различные заинтересованные стороны могут захотеть использовать информацию, полученную в результате оценок. Мы не придерживаемся узкого мнения, что они предназначены только для студентов и преподавателей. Мы также понимаем, что простая отметка, или оценка не в полной мере отражает реальную картину языковых способностей студента. Изменились даже цели оценки. Речь идет не о простой оценке уровня студента, так как она играет определенную роль в мотивации, саморефлексии и обратной связи. На самом деле правильная оценка может даже предоставить возможности для обучения. На наш взгляд, основная цель языкового тестирования – предоставить возможности для обучения как студентам, проходящим тестирование, так и специалистам, проводящим тесты [2, с. 39]. В этой статье мы рассмотрим на практике, как технологии могут применяться при оценке уровня владения английским языком.

В настоящее время преподавателями английского языка в условиях дистанционного обучения стали широко использоваться такие удобные инструменты мониторинга текущего уровня студентов, как сайты или приложения для создания тестов, например, Moodle-тесты, kahoot.com, Google-формы, Quizlet.com и др. В некоторых вузах Российской Федерации с помощью различных инструментов ИКТ составляются рейтинговые списки студентов, проводятся экзамены и аттестации по иностранному языку. При обратной связи студенты положительно оценивают возможность проходить тесты онлайн. Цель нашего исследования состоит в том, чтобы показать возможности использования языкового портфолио для оценки уровня владения иностранным языком через различные инструменты информационных технологий.

Основная идея портфолио состоит в том, чтобы предоставить гораздо более широкий спектр доказательств языковых навыков студента. Нортон и Видбург [3, с. 237] описывают портфолио как «систематическую и выборочную

коллекцию работ студента, собранную для демонстрации мотивации студента, академического роста и уровня достижений». Единого определения портфолио не существует, но идея состоит в том, что они демонстрируют и отражают языковой опыт, который был у студента, и благодаря этому демонстрируют более широкую картину языковых способностей студента. Интерес представляют не только продукты из портфолио. Процесс фактической разработки и поиска контента для портфолио часто означает, что и учителя, и студенты играют определенную роль в выборе формы оценки. Например, студенту может быть предоставлено право решать, какие примеры письма или чтения включить в портфолио. При этом учащиеся «владеют» своими портфолио, учатся и размышляют в процессе фактического выбора контента для самого портфолио [4]. Этот процесс отбора и осмысления их работы является ключевым для портфолио, поскольку он дополняет процесс. Отдел языковой политики Совета Европы рассматривал портфолио как основу для оценивания уровня владения иностранным языком. Аналогичные идеи есть в США (LinguaFolio). Европейский портфель, например, состоит из трех компонентов:

1. Языковой паспорт, который представляет собой запись об изучении иностранного языка, а также информация о языках, на которых говорит человек, и их уровне.

2. Языковая биография, которая представляет собой диагностическую самооценку навыков L2. Это делается с помощью серии утверждений «могу сделать», в которых учащийся ставит флажки, чтобы продемонстрировать, что он может и чего не может делать на данном языке.

3. Наконец, есть языковое досье. Именно здесь студент предоставляет фактические доказательства своих языковых способностей с помощью различных языковых продуктов [5].

Более интересным и актуальным является электронное портфолио. Электронное портфолио – это цифровая версия портфолио. Это отличный пример того, как доступность технологий действительно может внести свой вклад. Электронные портфолио могут быть документами с текстовой обработкой; блогами, вики или другими специализированными инструментами и может включать широкий спектр цифровых активов, таких как видео- или аудиозаписи, сохраненные обсуждения в чате или материалы на форуме и целый ряд других электронных продуктов. Таким образом, часть языкового досье портфолио может быть намного богаче и охватывает гораздо более широкий спектр языковых навыков. Заявления “can do” в языковой биографии также можно сделать онлайн.

В настоящее время исследование использования языкового портфолио для оценки достижений учащихся продолжаются. Так, применение портфолио в контексте среднего школьного образования было проанализировано В.К. Загвоздкиным [6]. Л.М. Левина описала использование электронного варианта портфолио (webfolio) в рамках самостоятельной работы студентов вуза [7]. Мы считаем наиболее интересным опыт Нижегородского университета им. Козьмы Минина [8], в котором опыт создания портфолио был использован не только для организации самостоятельной либо исследовательской работы студентов, но и преподавателями вуза во время прохождения курсов повышения квалификации.

Как было сказано выше, общеевропейская система оценки владения иностранными языками использует такой вариант портфолио, который включает три основных секции: языковой паспорт, досье и диагностическую оценку. Мы расширили и уточнили разделы языкового досье, которое было предложено использовать студентам неязыковых специальностей Финансового университета при правительстве РФ, таким образом использование электронного языкового портфолио с применением веб-ресурсов прошло апробацию при организации как аудиторной, так и внеаудиторной работы по дисциплине «Иностранный язык».

Электронное портфолио должно было включать три основные папки: «Мой языковой паспорт», «Банк данных» и «Мои работы». В «Мой языковой паспорт» студенты включали автобиографию, заполненные анкеты, результаты тестов, сертификаты на знание английского языка, дипломы участников различных англоязычных конференций и победителей различных языковых олимпиад. В папку «Банк данных» включался различный аутентичный звучащий и письменный языковой материал, который студенты собирали самостоятельно для своих проектов. Третья папка «Мои работы» с нашей точки зрения вызывает наибольший интерес для нашей статьи, т.к. именно она наполнялась работами студентов с использованием различных ИКТ-инструментов, о которых мы подробно расскажем ниже.

Очевидным ключевым элементом электронных портфолио является то, что они могут быть распространены и даже адаптированы очень быстро. Они также более портативны. Когда мы думаем об оценках, мы склонны размышлять о потребностях гораздо более широкой группы заинтересованных сторон. Мы понимаем, что учителя, преподаватели вузов, студенты, руководители школ, приемные комиссии вузов, государственные органы, визовые органы и работодатели могут быть заинтересованы в языковых способностях конкретного студента. Разнообразие и широкий охват электронного портфолио, как мы надеемся, означают, что оно может облегчить получение необходимой информации для более широкого круга заинтересованных сторон, и поскольку эта информация представлена в электронном формате, она также должна быть легкодоступной.

Электронное портфолио – один из примеров того, чего можно достичь с помощью технологий в области оценки учащихся. Тем не менее большинство учителей в России, с которыми мы разговаривали, этого не делали: по результатам опроса, проведенного автором статьи, только 4% преподавателей московских вузов и 11% учителей московских школ когда-либо использовали идею создания студентами языкового портфолио. Из того количества преподавателей, которые отрицательно ответили на вопрос «Используете ли вы языковое портфолио в качестве оценочного средства?», подавляющее большинство (68% и 72% преподаватели вузов и школ соответственно) отметило тот факт, что подобное средство недостаточно разработано, а также согласилось с необходимостью включения языкового портфолио в имеющиеся государственные стандарты обучения. В данной статье мы приводим примеры использования определенных инструментов ИКТ несколькими преподавателями английского языка Финансового университета при Правительстве РФ в качестве успешного их включения в создание электронного языкового портфолио. Но прежде всего мы должны уточнить роль разных видов оценки для успешного языкового обучения, которые будут использоваться в портфолио.

Учителя ищут способы оценки более широкого спектра языковых навыков, чтобы сделать оценку более актуальной и интересной, а также обеспечить эффективную обратную связь, вовлекая студентов в процесс и заставляя их думать и размышлять о собственном обучении и т.д. В результате принципы и содержание оценочных средств также подвергаются изменениям. Как известно, существует два основных блока оценок уровня владения языком – это итоговые и текущие оценки. Итоговые оценки даются в конце блока или модуля обучения, а текущие используются в процессе обучения для сбора данных об академическом прогрессе студентов, чтобы помочь им совершенствоваться и корректировать индивидуальную траекторию обучения. Важно, чтобы текущие и итоговые оценки были хорошо согласованы, и то, что суммируется в конце курса или блока, подтверждается текущими оценками, которые проводятся во время обучения. Большинство учителей сегодня не рассматривают оценку как нечто такое, что происходит только постфактум. Скорее, они признают преимущества проведения оценки до, во время и после преподавания и обучения [10, с. 527]. Когда мы предоставляем корректирующую обратную связь, то стараемся больше сосредоточиться на процессе и помогаем студентам улучшить свои результаты и использовать для дальнейшей работы.

Одним из наиболее очевидных изменений является гораздо больший интерес к текущей оценке, однако этот сдвиг нелегок: до сих пор учащиеся по-прежнему ценят оценку больше, чем отзывы, которые они получили по текущим оценкам, а учителя беспокоятся о большом количестве дополнительного времени, необходимого для обратной связи. Важность обратной связи очевидна, но практически это делается не так часто, как хотелось бы надеяться. Мы считаем, что хорошо разработанные текущие оценки с полезной и хорошо продуманной обратной связью значительно помогут как нашим студентам, так и нашему пониманию их прогресса. Мы считаем, что именно в этой области учителя в классе и аудитории могут иметь наибольшее влияние. Мы также уверены, что использование ИКТ для проведения текущих оценок может сократить временные затраты учителей, частично автоматизировать и стандартизировать процесс оценивания, а также значительно повысить мотивацию студентов, которые смогут извлекать информацию из полученных оценок и использовать ее для улучшения своей работы. Это сделает процесс оценивания и предоставленную обратную связь частью цикла обучения.

Другими видами могут быть оценка со стороны коллег и самооценка. Оценки могут быть индивидуальными, парными или групповыми. Оценка и обратная связь по результатам оценок также важны. Обратная связь может быть предоставлена другими учащимися, она может даже практиковаться самими учащимися и, таким образом, способствовать самооценке (иногда называемой сравнительной оценкой). То, что получается в результате этого процесса, – это картина развития учащихся и лучшее понимание того, способствует ли содержание курса достижению результатов. В свете того, что мы узнаем об успеваемости учащихся в течение учебного периода, семестра или модуля, возможно, потребует внести изменения в содержание курса. Оценки, которые мы устанавливаем, могут быть очень разнообразными как по навыкам, на которых они сосредоточены, так и по тому, как они выполнены. Это могут быть тесты по грамматике, чтение, ведение блогов, записи подкастов, написание групповой работы. Оценка сама может помочь в достижении некоторых наших целей (например, повышение мотивации, автономии или расширение сотрудничества между учащимися).

Спектр навыков, которые пытаются включить современные оценки, довольно широк и отражает наши нынешние взгляды на преподавание и обучение коммуникативному языку. Это может, например, включать оценку способностей учащихся:

- участвовать в устной работе в паре;
- для беглого просмотра текста и быстрого поиска ключевой информации;
- рассказать историю;
- следовать инструкциям;
- планировать и организовывать статью;
- писать для определенной группы или жанра.

Ключевым моментом здесь является то, что ИКТ могут сыграть большую роль в том, чтобы все это стало возможным. ИКТ могут способствовать, облегчать и поддерживать наше нынешнее понимание оценки. Технологии предлагают новые пути и большую волатильность в типах оценок и задач, которые мы ставим. «Для профессорско-преподавательского состава привлекательность элек-

тронной оценки заключается в ее способности охватывать аспекты обучения, которые ранее считались невозможными для оценки» [11, с. 26].

Одной из областей, где доступность ИКТ, возможно, наиболее актуальна, является область устных навыков иноязычной речи. В своей работе мы убедились, что различные инструменты ИКТ делают этот вид работы очень доступным. Например, запись групповых обсуждений с помощью VoiceThread.

Данный инструмент был использован в работе со студентами высокого уровня для самостоятельной работы по пройденной теме. Мы просили студентов принять участие в дискуссии по заранее предложенным вопросам. Для этой цели они бесплатно зарегистрировались на VoiceThread, а затем добавили свои голосовые записи, согласившись или не согласившись с тем, что сказали другие студенты, и также добавлять собственные комментарии. Это означает, что несколько студентов могут работать над одной темой. Это делает дискуссию очень диалогичной. Чтобы упростить поиск записей, студенты помещают их в Wiki, где к ним можно легко получить доступ. VoiceThread не ограничивается одной записью голоса. Преподаватель может загрузить PDF-документ в VoiceThread, а затем все учащиеся могли бы добавлять голосовые записи, чтобы поместить их рядом с документом. VoiceThread также позволяет скопировать код, а затем встроить VoiceThread в веб-сайт, блог или вики.

Еще один успешный веб-инструмент – это myBrainShark. Учащиеся могут самостоятельно создавать и размещать слайды со звуком в презентации PowerPoint и ссылку на файл, которым можно поделиться с преподавателем. myBrainShark особенно полезен, потому что нет необходимости делиться большими файлами, и студенты также могут делиться своими записями с другими студентами и таким образом получать отзывы. Этот инструмент особенно часто использовался студентами, изучающими английский язык в академических целях и деловой английский язык. Т.к. презентация PowerPoint по определенной заранее установленной теме входила в итоговый контроль успеваемости студента, то этот инструмент был наиболее удобен и популярен у студентов. Также они размещали готовые и оцененные презентации в своем электронном портфолио. myBrainShark дает возможность также загружать PDF-документы, файлы Word, фотографии и даже видео, а затем добавьте собственное голосовое сопровождение.

Более простым и одновременно не менее удобным инструментом является Vocaroo, который дает возможность делать пятиминутные записи голоса, а затем отправлять звуковой файл по электронной почте. При этом студентам даже не нужно пользоваться своим почтовым ящиком. Звуковые файлы также можно загрузить на жесткий диск или вставить в блог, виртуальную среду обучения или веб-сайт, просто скопировав и затем вставив код. Эта возможность отлично подходит для портфолио и для того, чтобы студенты могли пополнять собрание коротких записей за учебный семестр и могли показать их успехи и прогресс. Студентам также рекомендовано оценить свои записи, а затем в конце семестра выбрать запись, которая им больше всего нравится.

Как мы отмечали выше, обратная связь играет ключевую роль в процессе оценки. Хороший фидбэк может помочь студентам увидеть свои недостатки и направить их на дальнейшее совершенствование языковых навыков; мотивировать студентов. Важно отметить, что не вся обратная связь должна предоставляться преподавателем. Обратная связь с другими студентами или саморефлексия также помогут достичь цели более эффективно. Цель состоит в том, чтобы дать студентам понять, на чем им нужно сосредоточить собственное обучение. Наш опыт показал, что, прослушивая и создавая аудиозаписи, студенты наряду с учителем вносят значительный вклад в создание системы строго согласованных оценок. Одним из важных аспектов этого исследования было то, что оно действительно сосредоточило внимание студентов на том, какие аспекты экспертных оценок действительно важны для формирования отчета по текущему контролю. Так, студентам было предложено заполнить анкеты самоанализа, на основе которых они затем выбирали две наиболее успешные аудиозаписи. Анкета включала следующие вопросы, в ответ на которые студенты должны были отметить оценку от 1 (наименьшей) до 5 (высшей):

Форма оценки (самооценки) студента (ФИО)

Ключ: 1 – не соответствует; 2 – плохо соответствует; 3 – удовлетворительно; 4 – хорошо; 5 – очень хорошо.

Электронная почта:

1, 2, 3, 4, 5. Запись хорошо организована, соответствует теме и включает необходимую аргументацию.

1, 2, 3, 4, 5. Диктор смог логически выстроить и связать все части своего выступления.

1, 2, 3, 4, 5. Диктор применил широкий спектр лексики, которая отражает его текущий уровень обучения.

1, 2, 3, 4, 5. Темп записи дает возможность в полной мере оценить речь.

1, 2, 3, 4, 5. Пауз было немного, и монолог звучал хорошо.

Когда студенты размышляют о своем собственном обучении, это может быть очень стимулирующим. Студенты, изучающие иностранные языки, могут быть удивительно справедливыми, когда оценивают собственную работу и размышляют о ней [12].

Кроме языкового материала, построенного на устной речи, в свои электронные портфолио студенты также включали материал, построенный на владении письменной речью. Преподаватель поощрял студентов вести блоги, для этого он ознакомил их с инструментом Blogger. Тему для блога студенты выбирали самостоятельно, в зависимости от области собственных интересов. Чтобы ведение блога было более мотивирующим, преподаватель регулярно оставлял комментарии и рекомендовал студентам читать и комментировать блоги друг друга. Блоги оцениваются в конце как по содержанию, так и по языку, для итоговой оценки преподаватель раздавал анкеты и проводил анонимное голосование среди студентов, чтобы выбрать три лучших блога в конце семестра.

Другими по содержанию и целям обучения являются инструменты для создания викторин. Отдельные блоки для изучения английского языка (т.е. словарный запас, грамматика, синтаксис) по-прежнему являются важной частью процесса обучения. ИКТ традиционно очень хорошо справлялись с этой частью оценки благодаря использованию множественного выбора, истинного или ложного, ранжирования, сопоставления и других видов упражнений и тестов для самооценки. ИКТ также могут повысить ценность этих видов оценок. Могут быть предоставлены онлайн-тесты, к которым учащиеся могут получить доступ в любое время, что обеспечивает большую гибкость в выборе времени и организации оценок. Многие системы могут даже автоматически отмечать вклад учащихся, что потенциально может повлиять на своевременность обратной связи, предоставить учащимся полезные знания об их прогрессе (по крайней мере, с точки зрения грамматики, синтаксиса или вопросов понимания) и позволить учащимся повторять упражнения по мере необходимости. Критерии успеха могут быть установлены преподавателем, чтобы предоставить учащемуся возможность перейти на следующий уровень или перейти к некоторым обзорным ресурсам, в зависимости от того, насколько хорошо он справился с тестом.

В Интернете можно найти достаточное количество бесплатных программ и приложений, которые можно легко использовать для создания тестов. В их число входят Proprofs и Quia. Большинство виртуальных учебных сред также предоставляют инструменты для создания викторин.

Многие образовательные и обучающие организации по всему миру используют виртуальные среды обучения (VLES). В этой статье мы не будем говорить о возможностях оценки с использованием Moodle, потому что это очень большой инструмент, который предлагает целый ряд возможностей. Его можно скачать бесплатно, но для работы требуется сервер, и поэтому часто решение о запуске виртуальной учебной среды, такой как Moodle, обычно принимается на институциональном уровне. Однако, покупая серверное пространство не так дорого, и загрузить, и запустить собственную версию Moodle не так уж сложно. Существуют также коммерческие компании, которые предлагают размещенные версии Moodle, так что это не должно быть так дорого. Многие высшие учебные заведения начинают внедрять эти типы систем в свое преподавание и обучение.

Тем не менее существуют виртуальные учебные среды, которые бесплатны и несложны в настройке для учителей. Одна из них, которая вызывает большой интерес на момент написания статьи, – это Edmodo. В этой учебной среде есть возможность создать необходимое количество групп, у каждой из которой будет свой код, с помощью которого студенты получают доступ к группе. Интерфейс программы содержит стену, где можно добавлять фотографии, видео или ссылки. Возможности стены хорошо подходят для дискуссий в парах или группах. Программа также предусматривает создание тестов для текущей или итоговой оценки, причем обратная связь будет автоматизирована. Студенты загружают свои выполненные задания, к которым преподаватель имеет доступ, дает им оценку или комментарий.

Ниже в таблице приводится краткое описание инструментов оценки владения английским языком как иностранным, которые мы использовали для помощи студентам в создании их электронных портфолио. Мы организовали инструменты в соответствии с четырьмя основными языковыми навыками (письмо, чтение, аудирование, говорение). Мы признаем, что на самом деле многие из этих инструментов оценивают более одного навыка, и эти оценки основаны на нескольких навыках, поэтому это довольно упрощенная таблица. Он также включает виртуальные учебные платформы, которые, как правило, больше похожи на хранилища и иногда используются для электронных портфолио.

Оценочные средства и языковое тестирование претерпели сильные изменения за последние несколько лет, и мы считаем, что большая часть этого процесса была очень позитивной. Цифровые технологии получили еще более значимую роль в оценке, и с развитием веб-технологий, а теперь и мобильных приложений, роль, которую ИКТ могут играть, нельзя переоценить. Несмотря на то, что оценивание до сих пор часто производится традиционным способом на бумаге, а использование веб-инструментов для оценки, как и использование ИКТ для обучения иностранным языкам, все еще находится на стадии разработки и развития, данные инструменты теперь привлекают внимание все большего числа преподавателей и учителей. В данной статье мы постарались объяснить возможности и привести примеры использования не только уже известных, но пока недостаточно популярных инструментов ИКТ для обучения иностранным языкам, а также осветить вопрос их использования в специально созданных индивидуальных языковых портфолио студентов. Электронное языковое портфолио как оценочное средство, с нашей точки зрения, имеет большой потенциал, так как оно стимулирует учебно-познавательную деятельность студентов, отвечает принципам личностно ориентированного подхода в обучении, учитывает интересы и приоритеты учащихся, их индивидуальные особенности, способствует большей вовлеченности и мотивированности со стороны учащихся, их самосто-

Виды речевой деятельности	*Средства и инструменты ИКТ*	
Письмо и говорение	Блоггер Blogger	Blogger – это бесплатный инструмент для ведения блогов от Google. Он удобен для дневников, которые ведут студенты, для сочинения историй, записи собственных размышлений. Есть возможность создавать сообщества
	WordPress	Еще один бесплатный, крайне популярный инструмент для блога. Он предоставляет все те же элементы, что есть в Blogger, но с лучшим интерфейсом. Его преимущество в том, что его можно загрузить на сервер, чтобы настроить для отдельного образовательного института и добавить плагины для новых возможностей
	Wikis	Вики-сайт. Предоставляет платформу для обмена файлами, информацией и совместной работы. Викис – это фактически созданные группами студентов сайты, которые дают возможность совместно письменно выполнять различные упражнения, просматривать и редактировать работу других обучающихся. Более того, на сайте доступна информация для учителя, который видит, какой вклад в создание сайта внес каждый студент
	Tricider	Идеально подходит для дебатов, подготовки эссе или мозгового штурма, т.к. является простой в использовании дискуссионной доской. Позволяет добавлять собственные идеи и комментарии
	Wallwisher	Также является электронной доской для совместной работы, где можно разместить свои фото, видеоматериалы, комментарии и ссылки
Чтение	Breakingnewsenglish	Сайт содержит не только новостной контент для чтения и прослушивания, который основан на последних актуальных событиях, но и включает готовые планы уроков на основе этого содержания, что делает его легко адаптируемым для оценивания работы студентов
	Listenaminute	Еще один источник, адаптируемый для оценивания контента для чтения
Аудирование и устная речь	Elllo	Легкая для оценивания и большая коллекция диалогов и монологов
	Vocaroo	Простой аудиоинструмент, который может позволить в течение пяти минут записи одним нажатием кнопки. Записями можно поделиться по электронной почте, встроить в блог, вики виртуальную учебную среду или загрузить
	MailVu	Инструмент, который позволяет записывать парные или групповые видео с помощью вэб-камеры для самооценки или оценки коллегами.
	Voicethread	Инструмент для совместного парного или группового использования, где учащиеся могут помещать письменные или звучащие комментарии к видео, картинке, документы, записи с веб-камеры
	Voxopop	Инструмент, который можно использовать как доску для обсуждений: преподаватель записывает вопросы, а учащиеся добавляют свои устные ответы или комментарии. Можно использовать для групповых дискуссий, полезен для устной работы
	Brainshark	Универсальный инструмент, который позволяет загружать презентации, фото и видео, добавлять к ним аудиосообщение и делиться ими в MOODLE, вставить в блог, на сайт или отправить по электронной почте
Виртуальные учебные среды	MOODLE	Виртуальная онлайн-среда обучения, которая используется во многих высших учебных заведениях. Предоставляет широкий спектр возможностей для оценки, но обычно используется для написания и обратной связи. Есть чаты, форумы, которые также могут быть использованы в целях оценки. Учителя могут создавать онлайн-тесты и тесты, которые учащиеся могут использовать для оценки своего прогресса и использования в формальном плане
	Edmodo	Бесплатная виртуальная онлайн-среда обучения, которую учителя могут создать самостоятельно, просто отправив свой адрес электронной почты. Отлично подходит для обмена информацией, обсуждений и мозговой атаки. Позволяет загружать задания и черновики и быстро получать обратную связь
Инструмент для создания викторин	Proprofs	Бесплатный создатель онлайн-викторин. Его можно было бы использовать для проведения текущих и итоговых оценок

ятельности, развивает саморефлексию, а также улучшает обратную связь с преподавателем, помогает преподавателю систематизировать систему оценивания, выйти за рамки традиционной системы оценивания устно-письменно речевых, грамматических и пр. умений и привести систему оценивания в соответствие с современными вызовами общества, в частности с требованиями к практическому владению языком как коммуникативным средством.

Библиографический список

1. Бахман Л.Ф., Палмер А.С. *Тестирование владения иностранным языком: создание полезных языковых тестов*. Оксфорд: Oxford University Press, 1996.
2. Томлинсон Б. Тестирование для обучения: личный взгляд на языковое тестирование. *English Language Teaching Journal*. 1995; № 59-1: 39 – 46.
3. Нортон П., Видбург К. *Обучение с технологиями*. Орландо: Harcourt Brace College Publishers, 1998.
4. Лам Р., Ли И., Балансирование между двумя функциями оценочного портфолио. *English Language Teaching Journal*. 2010, № 64-1: 54 – 64.
5. Кумминс П., Давесне С. Использование электронного портфолио для оценки обучения второму иностранному языку. *Modern Language Journal*. 2009; № 93: 848 – 867.
6. Загвоздкин В.К. *Метод портфолио – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки* Available at: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10448
7. Левина Л.М. *Организация самостоятельной работы студентов на основе веб-сайта в рамках курса «Иностранный язык» (направления подготовки «Управление персоналом»)*: Available at: http://www.unn.ru/books/
9. Поначугин А.В. Педагогический мониторинг деятельности студентов на основе электронного портфолио. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2021, № 1 (34).
10. Стойнофф С. Прошлое и будущее оценки уровня языка на уроках в классе. *English Language Teaching Journal*. 2012, № 66-4: 523 – 532.
11. Объединенный комитет по информационным системам. *Эффективная практика электронного оценивания.* Available at: www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/assessment/digiassess.aspx
12. Буллок Д. Изучая самооценку: взгляд на проблему со стороны учителей. *English Language Teaching Journal*. 2011, № 65-2: 114 – 125.
13. Ильина Е.А., Гладышева М.М., Дьяконов Н.А., Арефьева Д.Я., Кольба Ю.Ю. Анализ учебной деятельности в электронном портфолио. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019, № 8-1 (26): 137 – 140.

References

1. Bahman L.F., Palmer A.S. *Testirovanie vladeniya inostrannym yazykom: sozdanie poleznyh yazykovyh testov*. Oksford: Oxford University Press, 1996.
2. Tomlinson B. Testirovanie dlya obucheniya: lichnyj vzglyad na yazykovoe testirovanie. *English Language Teaching Journal*. 1995; № 59-1: 39 – 46.
3. Norton P., Vidburg K. *Obuchenie s tehnologiyami*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1998.
4. Lam R., Li I., Balansirovanie mezhdu dvumya funkciyami ocenochnogo portfolio. *English Language Teaching Journal*. 2010, № 64-1: 54 – 64.
5. Kummins P., Davesne S. Ispol`zovanie `elektronnogo portfolio dlya ocenki obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku. *Modern Language Journal*. 2009; № 93: 848 – 867.

6. Zagvozdkin V.K. *Metod portfolio – nechto bol'shee, chem prosto al'ternativnyj sposob ocenki* Available at: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10448
7. Levina L.M. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na osnove veb-sajta v ramkah kursa «Inostrannyj yazyk» (napravleniya podgotovki «Upravlenie personalom»)*: Available at: http://www.unn.ru/books/
9. Ponachugin A.V. Pedagogicheskij monitoring deyatel'nosti studentov na osnove `elektronnogo portfolio. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2021, № 1 (34).
10. Stojnoff S. Proshloe i buduschee ocenki urovnya yazyka na urokah v klasse. *English Language Teaching Journal*. 2012, № 66-4: 523 – 532.
11. Ob`edinennyj komitet po informacionnym sistemam. *`Effektivnaya praktika `elektronnogo ocenivaniya*. Available at: www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/assessment/digiassess.aspx
12. Bullok D. Izuchaya samoocenku: vzglyad na problemu so storony uchitelej. *English Language Teaching Journal*. 2011, № 65-2: 114 – 125.
13. Il'ina E.A., Gladysheva M.M., D'yakonov N.A., Aref'eva D.Ya., Kol'ba Yu.Yu. Analiz uchebnoj deyatel'nosti v `elektronnom portfolio. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019, № 8-1 (26): 137 – 140.

Статья поступила в редакцию 25.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-208-210

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

FORMATION OF VARIABLE PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN THE PHYSICS COURSE BY SOLVING PROFESSIONALLY-ORIENTED TASKS. The article studies issues of engineering education. The basic role of physics in the spectrum of general technical disciplines is determined, the need for an interdisciplinary approach is considered. Issues of formation of professional competencies and professional culture of university graduates are raised. The necessity of submitting educational material taking into account the professional orientation, the use of professionally oriented tasks in the educational process, the organization of research work aimed at the formation of research competencies is substantiated. Material presented in the article is a generalization of the experience of including professionally oriented tasks in the educational process, as well as solving experimental physical problems within the educational process at the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky. The level of formation of professional competencies among students and graduates of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, allows us to judge the effectiveness of the proposed approach.

Key words: **engineering education, research competencies, physical models, research methods, individual approach in teaching.**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ ФИЗИКИ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

Статья посвящена вопросам инженерного образования. Определена базовая роль физики в спектре общетехнических дисциплин, рассмотрена необходимость междисциплинарного подхода. Поднимаются вопросы формирования профессиональных компетенций и профессиональной культуры выпускников вузов. Обоснована необходимость подачи учебного материала с учетом профессиональной направленности, использования в учебном процессе профессионально ориентированных заданий, организации исследовательской работы, направленной на формирование исследовательских компетенций. Материал, представленный в статье, является обобщением опыта включения профессионально ориентированных заданий в учебный процесс, а также решения экспериментальных физических задач в рамках учебного процесса в Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. Уровень сформированности профессиональных компетенций у обучающихся и выпускников Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского позволяет судить об эффективности предложенного подхода.

Ключевые слова: **инженерное образование, исследовательские компетенции, физические модели, методы исследований, индивидуальный подход в обучении.**

Отечественная система инженерного образования, которая в последние десятилетия претерпела значительные изменения, связанные с общей реструктуризацией экономической системы страны в целом, стала ориентироваться на развитие таких компетенций будущих выпускников, которые станут определяющими в последующем профессиональном развитии выпускника вуза, развитии его не только интеллектуальных, но волевых и организационных способностей. Одной из ключевых составляющих подготовки будущего инженера является формирование у него исследовательских компетенций [1; 2].

Актуальность данного исследования, направленного на определение оптимальных условий для формирования различных компетенций у обучающихся, обусловлена не только наукоёмкостью и быстрым качественным изменением технологичности современного производства (что требует постоянного пересмотра содержания некоторых компетенций), но и личностными потребностями выпускников вузов. Подтверждением этому служит то, что в последнее время значительно выросла доля выпускников вузов, ориентированных на дальнейшее продолжение образования в магистратуре и аспирантуре, т.е. ориентированных непосредственно на исследовательскую деятельность.

Для любого технического вуза главной фундаментальной наукой всегда являлась физика, которая выступает основой для успешного изучения общеинженерных дисциплин. Сам характер науки, многогранность ее прикладного аспекта делают физику базовой в подготовке инженерных кадров практически во всех областях современного производства, а гносеологическое значение курса физики трудно переоценить. По сути, являясь комплексной наукой, в которой взаимосвязь эксперимента, теории и практики представлена в явном виде, физика позволяет дать представление не только о значении самой науки, но и о важности ее роли в развитии таких наук, как материаловедение, электротехника, электроника – практически всего спектра общетехнических дисциплин.

Целью проведенного исследования стала модернизация подходов в изучении физики, а именно – определение возможного перехода к профессионально ориентированному изучению физики, направленному на формирование профессиональных компетенций. В данном контексте физика рассматривается как развивающаяся система научного знания, объединяющая фундаментальные законы и новейшие методы исследования всего спектра общетехнических дисциплин, а учебный процесс повторяет этапы научного эксперимента, направленного на формирование исследовательских компетенций у обучающихся [3; 4].

Подходя к вопросу формирования у обучающихся комплекса компетенций, связанных с инженерной деятельностью (в частности, исследовательских), необходимо помнить, что он должен включать как общеинженерные, так и узкоспециальные, отражающие особенности конкретной профессиональной сферы.

Задачи, которые предстояло решить в рамках исследования:

– пересмотр объема теоретического материала;

– определение глубины погружения в некоторые разделы физики с учетом направления подготовки будущих выпускников;

– выбор преимущественных методов подачи материала (теоретический или в некоторых случаях будет предпочтительнее экспериментальный – получение каких-либо выводов и закономерностей в условиях учебной лаборатории).

Более того, новый подход должен был способствовать формированию у обучающихся ряда компетенций, которые позволят ему развиваться в профессиональной сфере в рамках информального образования, и, конечно, исследовательские компетенции, бесспорно, станут определяющими в этом развитии [5].

Все исследовательские компетенции, о которых мы говорим, будут иметь единую фундаментальную часть – общие для всех инвариантные навыки проведения научного эксперимента (выдвижение гипотезы; определение условий проведения эксперимента; непосредственно проведение самого эксперимента; обобщение результатов; определение основных закономерностей; выявление границ применимости теории) и вариативный набор компетенций, отражающий навыки проведения научного исследования в конкретной профессиональной области [6].

Ввиду особенностей организации учебного процесса в технических вузах, когда чтение лекций по базовым дисциплинам организовано для всего курса объединено, в рамках этого вида занятий преподавателю достаточно трудно от-

разить специфику изучаемой дисциплины применительно к какой-то конкретной специальности.

Таким образом, решение задачи формирования вариативных профессиональных компетенций в рамках курса общей физики переходит в область практических и лабораторных занятий, а также самостоятельной работы обучающихся [7].

От того, в каком соотношении будет находиться объем задач по различным разделам физики от общего объема учебной нагрузки, а также какими будут эти задания, во многом будет зависеть результат работы всех участников образовательного процесса.

Для того чтобы не только сохранить мотивацию к обучению, но и развить ее относительно избранной обучающимися специальности, выбор заданий для различных видов учебной деятельности должен быть взвешенным и иметь четкий вектор, направленный на реализацию одной из важнейших задач образования – формирование комплекса общепрофессиональных компетенций выпускников инженерных направлений технического вуза. Очевидно, что современный инженер должен владеть всем возможным объемом знаний, который имеется на сегодняшний день в области промышленного производства и эксплуатации различных систем. Но мы должны понимать, что, например, для будущего специалиста в сфере конструирования и эксплуатации летательных аппаратов принципиальными будут знания из области механики и аэродинамики, а вопросы квантовой физики отойдут на второй план. Несомненно, знания из области физики конденсированного состояния необходимы. Но нужно четко определить их объем и приоритетность в каждом конкретном случае.

В связи с этим в ВКА имени А.Ф. Можайского было решено рассмотреть возможность изучения физики обучающимися различных специальностей в контексте их будущей профессиональной деятельности. Для этого был проведен глубокий анализ учебной программы с целью определения возможности включения в нее профессионально ориентированных заданий.

Научная новизна исследования и предложенной методической разработки заключается в расширении возможностей практического курса, объединении его с лабораторным практикумом для решения экспериментальных задач, а также в применении полученных знаний при организации самостоятельной работы и решении практических задач профессиональной направленности в области расчетно-графических работ. Таким образом, в рамках всего учебного процесса прослеживается направленность на исследовательскую деятельность, и все виды учебной деятельности представляют единый исследовательский комплекс.

Так, при изучении раздела «Термодинамика» будет возможным для всех обучающихся, независимо от направления подготовки, в рамках лекционного курса рассмотреть вопросы идеального цикла при постоянной теплоемкости рабочего тела, приняв, что теплоемкость не зависит от температуры, а процессы подвода и отвода теплоты следует идентифицировать как процессы сгорания и газообмена. Тогда и на практических занятиях, соответственно, должны решаться задачи в рамках идеального цикла с подводом теплоты при постоянном объеме и цикла при постоянном давлении.

Для групп студентов, обучающихся по машиностроительным специальностям, в частности по специальностям, связанным с конструированием и эксплуатацией двигателей внутреннего сгорания, можно показать трансформацию термодинамики в «Теории рабочих процессов» и в рамках практических и лабораторных занятий рассмотреть и проанализировать цикл со смешанным подводом теплоты при постоянных объеме V и давлении P.

Анализ формулы термодинамического коэффициента полезного действия для смешанного цикла

$$\eta_t = 1 - \frac{1}{\varepsilon^{k-1}} \cdot \frac{\lambda_p \cdot \rho^k - 1}{(\lambda_p - 1) + k \cdot \lambda_p \cdot (\rho - 1)}$$

должен привести обучающихся к выводу о максимуме КПД в случае, когда степени предварительного расширения $\rho = 1$, т.е. процесс переходит в цикл при постоянном объеме V. А минимальный термодинамический КПД будет у системы в случае, когда степень повышения давления $\lambda_p = 1$, и процесс переходит в цикл при постоянном давлении P.

На следующем этапе, в рамках исследовательской работы, обучающимся предстоит сделать вывод об экономичности этих циклов, принимая во внимание предельную степень сжатия, допускаемую этими процессами, а также сравнить теоретические показатели рассматриваемых процессов с реальными.

Компьютерное моделирование рассматриваемых термодинамических процессов можно проводить при помощи System Identification, которое является приложением Matlab, GNU Octave, COMSOL Multiphysics®5.5 и других программных продуктов, используемых в научно-исследовательской деятельности.

В рамках нового подхода сам учебный процесс представлен как научное исследование, имеющее профессиональную направленность. А решение комплексной профессионально ориентированной задачи предполагает выдвижение гипотезы, создание математической модели явления, определение условий эксперимента в рамках практических занятий, подтверждение или опровержение этой гипотезы в области лабораторного практикума и дальнейшее развитие задачи в рамках научно-исследовательской работы.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения предложенного подхода в учебном процессе для формирования вариативных исследовательских компетенций обучающихся не только машиностроительных, но и других технических специальностей. Определяющим в этом случае должен стать подбор учебного материала, на основе которого будет определяться содержание профессионально ориентированных заданий. Для оптимального достижения поставленной цели при определении содержания профессионально ориентированных задач необходимо учитывать основные условия:

1. Задачи должны иметь не только аналитическое, но (обязательно) и экспериментальное решение;
2. Содержание задач должно отражать действительный уровень развития технологий;
3. Задания должны иметь потенциал для дальнейшего развития в рамках научно-исследовательской работы.

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций у обучающихся контрольной и экспериментальной групп, проведенная в рамках педагогического эксперимента (включение профессионально ориентированных задач по физике в учебный процесс), доказала эффективность и перспективность предложенного подхода при изучении отдельных разделов физики [8; 9].

Следующий этап работы предполагает разработку комплекса профессионально ориентированных заданий по физике, соответствующих различным направлениям подготовки, и последующее внедрение этого комплекса в учебный процесс, что, в соответствие с результатами эксперимента, несомненно, будет способствовать формированию профессиональных компетенций.

Стоит отметить, что решение профессионально ориентированных и исследовательских задач может стать универсальным инструментом не только при обучении физике, но практически во всем спектре дисциплин естественно-научного цикла. При таком подходе результатом обучения в вузе станет формирование единого комплекса компетенций, определяющих профессиональный уровень выпускника вуза.

Библиографический список

1. Алтухов А.И., Сквазников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровневого и непрерывного высшего образования. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 3: 74 – 84.
2. Ёдгорова М.О. Современное инженерное образование и инновации в подготовке инженеров. *Молодой ученый*. 2018; № 9 (195): 147 – 149.
3. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера. *Высшее образование в России.* 2018; № 2: 5 – 16.
4. Полкова Е.В. Особенности преподавания инженерных дисциплин в современном высшем учебном заведении. *Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования:* тезисы докладов Международной научно-практической конференции. 2021: 77 – 81.
5. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* 2011; № 3 (17): 309 – 313.
6. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г. Эксперимент, теория и практика в обучении физике. *Современное образование: содержание, технологии, качество.* 2021; Т. 1: 38 – 39.
7. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. Подготовка студентов к конструированию и решению экспериментальных задач по физике. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 4 (71): 279 – 280.
8. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Ковнацкий В.К. Экспертный метод оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся при выполнении лабораторного практикума по физике. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2017; № 659: 179 – 183.
9. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2016; № 650: 204 – 209.

References

1. Altuhov A.I., Skvaznikov M.A., Shehonin A.A. Osobennosti razrabotki FGOS urovnevogo i nepreryvnogo vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 3: 74 – 84.
2. Edgorova M.O. Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie i innovacii v podgotovke inzhenerov. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 9 (195): 147 – 149.
3. Rudskoj A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kolosova O.V. Obscheprofessional'nye kompetencii sovremennogo rossijskogo inzhenera. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2018; № 2: 5 – 16.

4. Polkova E.V. Osobennosti prepodavaniya inzhenernyh disciplin v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii. *Problemy inzhenernogo i social'no-`ekonomicheskogo obrazovaniya v tehnicheskom vuze v usloviyah modernizacii vysshego obrazovaniya:* tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2021: 77 – 81.
5. Tret'yakova E.M. Dvuhurovnevoe inzhenernoe obrazovanie: trebovaniya k kompetenciyam i soderzhaniyu obrazovaniya. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 3 (17): 309 – 313.
6. Antifeeva E.L., Petrova D.G. `Eksperiment, teoriya i praktika v obuchenii fizike. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo*. 2021; T. 1: 38 – 39.
7. Shapovalov A.A., Andreeva L.E. Podgotovka studentov k konstruirovaniyu i resheniyu `eksperimental'nyh zadach po fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 4 (71): 279 – 280.
8. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Kovnackij V.K. `Ekspertnyj metod ocenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij obuchayuschihsya pri vypolnenii laboratornogo praktikuma po fizike. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2017; № 659: 179 – 183.
9. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2016; № 650: 204 – 209.

Статья поступила в редакцию 01.02.22

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-210-213

Balykova I.E., *senior teacher, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: Germanova-Irina@yandexl.ru*
Adolf V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: adolf@kspu.ru*

THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN A PEDAGOGICAL COLLEGE. In the article a problem of forming general competencies of a future teacher in a pedagogical college is studied. The authors, based on the theoretical analysis of scientific papers, describe the structure of the formation of general competencies of the future teacher in the system of secondary vocational education and organizational and pedagogical conditions for the formation of general competencies. Results of experimental work at the formative stage of the study to identify the level of formation of general competencies of pedagogical college students are presented. The task of the article is to confirm the hypothesis that the formation of general competencies of a future teacher in a pedagogical college will be effective if organizational and pedagogical conditions are implemented in the educational process of the college: the implementation of a comprehensive representation of the knowledge of a future teacher about the essence of the pedagogical profession; the use of simulation modeling of practice-oriented professional activity of a future teacher; involvement of students in extracurricular activities.

Key words: **training of future teachers, general competencies, organizational and pedagogical conditions.**

И.Е. Балыкова*, ст. преп., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Germanova-Irina@yandex.ru*
В.А. Адольф, *д-р пед. наук, проф., Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: adolf@kspu.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье раскрывается актуальная проблема – формирование общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже согласно требованиям ФГОС СПО. Авторами на основе теоретического анализа научных работ описана структура сформированности общих компетенции будущего учителя в системе среднего профессионального образования, рассмотрены организационно-педагогические условия формирования общих компетенций. Представлены результаты исследования по выявлению уровня сформированности общих компетенций студентов педагогического колледжа на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Цель статьи – подтвердить гипотезу о том, что формирование общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже будет результативным, если реализованы в образовательном процессе колледжа организационно-педагогические условия: осуществление комплексного представления знания будущего учителя о сущности педагогической профессии; применение имитационного моделирования практико-ориентированной профессиональной деятельности будущего учителя; вовлечение обучающихся во внеаудиторную деятельность.

Ключевые слова: **подготовка будущих учителей, общие компетенции, организационно-педагогические условия.**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что одной из перспективных задач учебно-воспитательного процесса педагогического колледжа является обеспечение качественной подготовки практико-ориентированных и конкурентоспособных специалистов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования [1]. Одним из ключевых элементов данного процесса является формирование общих компетенций будущего учителя. Необходимость реализации данного процесса отображена в нормативных документах: ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, «Национальные цели и стратегические задачи развития РФ на период до 2024 года», «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года», профессиональный стандарт «Педагог», «Национальная доктрина образования в РФ» (до 2025 года), Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах и другие.

Мы придерживаемся мнения, что процесс формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования в условиях стандартизации зависит от планируемых результатов освоения образовательной программы, формулируемых образовательной организацией на основе нормативных государственных и других меняющихся современных требований и представляющих собой деятельность, направленную на комплексное использование общих компетенций, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность согласно требованиям ФГОС СПО [4].

Цель данной статьи – подтвердить гипотезу о том, что формирование общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже будет результативным, если реализованы в образовательном процессе педагогического колледжа определенные организационно-педагогические условия формирования общих компетенций будущего учителя согласно требованиями ФГОС СПО.

Задачи исследования: описать структуру сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования; представить результаты изучения уровня сформированности общих компетенций будущих учителей на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы; провести исследование уровня сформированности общих компетенций будущих учителей в образовательном процессе колледжа на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования можно использовать при разработке учебно-методических материалов в системе профессиональной подготовки, дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогических кадров.

Понятие «организационно-педагогические условия» рассматривается нами как совокупность факторов, которые позволяют решить образовательные задачи. При этом в педагогике существует две основных точки зрения на определение содержания данного понятия: 1) «совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности» [3, с. 25–28]; 2) «совокупность возможностей, обеспечивающих успешное решение образовательных задач, достижение целей педагогической деятельности» [4, с. 11]. Мы придерживаемся второй точки зрения.

Проблема формирования общих компетенций будущих специалистов в системе среднего профессионального образования отображена в научных трудах С.А. Башковой, В.К. Винник, Е.Ю. Голохвастовой, Г.В. Кураковой, Н.Б. Лумбуновой, Т.В. Монастыревой, Р.Ф. Наумовой, И.В. Турчиной, Н.О. Хлупиной, В.Б. Цыреновой, А.М. Шамьянова, А.А. Яворской и других. Проведенный нами теоретический анализ данных научных работ позволил выстроить структуру сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования, которая отображена на рис. 1.

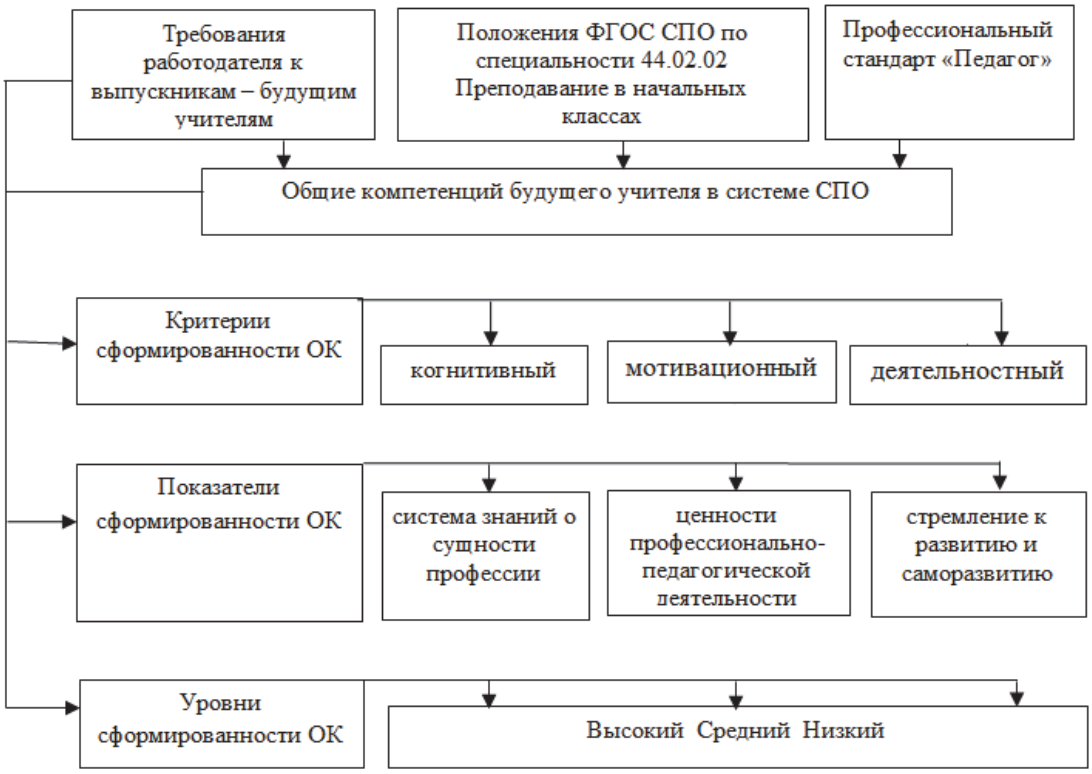


Рис. 1. Структура сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования

Нами выделены и охарактеризованы три критерия сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования. Когнитивный критерий представляет совокупность знаний о содержании конкретной компетенции для дальнейшего применения в педагогической деятельности. Данный критерий характеризует уровень теоретической готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности. Мотивационный критерий – совокупность системы потребностей и стремлений в овладении общей компетенцией, понимание её значения в профессиональной деятельности. Характеризует положительную мотивацию к осуществлению педагогической деятельности, проявление профессионального интереса к профессии учителя. Деятельностный критерий – это практическое применение общей компетенции в педагогической деятельности. Представляет собой практическое применение теоретических знаний при решении профессиональных задач.

О сформированности каждой общей компетенции можно судить по показателям критериев. Показателями сформированности когнитивного критерия является сформированность системы знаний о сущности педагогической профессии; мотивационного – наличие ценностей профессионально-педагогической деятельности; деятельностного – стремление к профессиональному и личностному развитию и саморазвитию. Выделенные критерии и показатели позволили охарактеризовать три уровня сформированности общих компетенций – высокий, средний и низкий.

Далее была организована опытно-экспериментальной работа по выявлению исходного уровня сформированности общих компетенций будущих учителей в образовательном процессе колледжа. Выявление уровня сформированности общих компетенций обучающихся педагогического колледжа проводилось в начале освоения компетенций (1 курс). На разных этапах исследования приняли участие 156 студентов педагогических специальностей. Для диагностирования когнитивного критерия использовались опросник «Профессиональный выбор» и анкета для студентов, выбравших профессию учителя; для диагностирования мотивационного критерия – методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин), «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич); для диагностики учебной мотивации студентов методика авторов А.А. Реан и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой; для диагностирования деятельностного критерия – решение ситуационных педагогических задач и опросник «Самооценка творческого потенциала личности» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Обобщив результаты исследования, был сделан вывод, что будущим учителям свойствен в основном низкий и средний уровни сформированности общих компетенций по выделенным критериям и показателям. Результаты изучения уровня сформированности общих компетенций будущих учителей на констатирующем этапе послужили основой для дальнейшей реализации в образовательном процессе педагогического колледжа организационно-педагогических условий формирования общих компетенций будущего учителя: осуществление комплексного представления знания будущего учителя о сущности педагогической профессии с использованием современных интерактивных методов обучения; применение имитационного моделирования практико-ориентированной профессиональной деятельности будущего учителя на основе решения профессиональных задач; вовлечение обучающихся во внеаудиторную деятельность, направленную на формирование общих компетенций будущего учителя [5].

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы был осуществлен контрольный срез для определения уровня сформированности общих компетенций будущих учителей в педагогическом колледже (4 курс). Для диагностирования использовался ряд методик, которые были применены на констатирующем этапе, но были добавлены и другие методы диагностики.

Для диагностирования когнитивного критерия использовался опросник «Профессиональный выбор», направленный на выявление знаний о сущности выбранной профессии; средний балл успеваемости по дисциплинам профессиональной подготовки (профессиональный цикл, профессиональные модули) и практикам (учебным и производственным). Были получены следующие результаты: большинство студентов знают многое о профессии (70%), что делают люди педагогической профессии (75%), лично знакомы с представителями профессии (98%), могут назвать определённые качества человека по избранной профессии (75%), знают, что нужно делать, чтобы быть в профессии на хорошем счету (63%), о местах трудоустройства (97%). Есть респонденты, которые сомневаются при ответе на вопросы об уверенности, что профессия избрана на всю жизнь (57%), о возможностях профессионального роста (56%), о знакомстве с успешными людьми в данной профессии (53%), упускают случаи поговорить с представителями профессии (62%). Некоторые респонденты не согласны с утверждениями о том, что сейчас не стоит строить какие-либо профессиональные планы, все равно со временем многое изменится (37%), о возникновении интереса к профессии в процессе обучения (31%), о профессиональных планах (42%).

Средний балл успеваемости обучающихся за четыре года обучения – 4,4 – свидетельствует о том, что студенты умеют позиционировать себя в роли учителя; владеют навыками поиска, анализа, обработки, интерпретации и систематизации информации, применяют теоретические знания в практической деятельности. Согласно учебному плану специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, изучение дисциплин профессионального цикла профессиональной подготовки начинается со 2 курса («Педагогика», «Психология», «Риторика в профессиональной деятельности», «Психолого-педагогический практикум», «Основы педагогического педмастерства», профессиональные модули – «Преподавание по программам начального общего образования», «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», «Классное руководство», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»). Прохождение практики (организации внеурочной деятельности и общения младших школьников, преподавания по программам начального общего образования) является важным этапом в подготовке будущего учителя, способствует формированию у студентов профессиональных умений, навыков и системы знаний о педагогической профессии.

По результатам обработки ответов испытуемых и среднего балла успеваемости можно судить о высоком уровне сформированности общих компетенций по когнитивному критерию. Испытуемым присущи достаточные знания о педагогической профессии, стремление к поиску, анализу и интерпретации информации для решения профессиональных задач, умение определять для себя задачи профессионального и личностного развития.

Для диагностирования мотивационного критерия сформированности общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже использовались следующие методики: «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин), «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич), диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы отмечена положительная динамика по ответам испытуемых на вопросы всех методик.

Качественно изменился рейтинг профессионально-педагогической мотивации: наибольший суммарный балл набрали позиции «функциональный интерес» (9,2), «профессиональная потребность (9) и «развивающая любознательность» (8,7). Это связано с тем, что студенты выпускного курса становятся более активными участниками профессиональных клубов и мероприятий, участвуют в различных научно-практических конференциях, погружаются в учебную и производственную практики, стараются расширить кругозор в вопросах различных проблем современного образования и воспитания.

Произошли качественные и количественные изменения в рейтинге ценностных ориентаций (автор М. Рокич). Ранее имеющиеся профессиональные ценности укрепили свои позиции, поднялись в рейтинге новые, ранее менее осознаваемые. Ценности-цели «здоровье» (5,7), «счастливая семейная жизнь» (5,9), «познание» (6,3), «любовь» (6,9), «наличие хороших и верных друзей» (7,1) заняли лидирующие позиции. Первые позиции в рейтинге ценностей-средств заняли «честность» (5,8), «воспитанность» (5,9), «чуткость» (5,9); «образованность» (6,1); «широта взглядов» (6,6), «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» (6,7). Анализ рейтинга ценностных ориентаций подтверждает, что у будущих учителей к выпускному курсу формируются убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

Результаты по диагностике учебной мотивации студентов (модификация Н.Ц. Бадмаевой) позволили выстроить рейтинг мотивов. Первые позиции занимают профессиональные мотивы – желание получить необходимые знания и навыки в выбранной профессии (3,1) и учебно-познавательные мотивы (2,8, далее мотивы престижа (2,5), мотивы творческой самореализации (2,35) и социальные мотивы (2,25).

По результатам обработки ответов испытуемых можно говорить о высоком уровне сформированности общих компетенций по ценностному критерию: обучающиеся проявляют активную заинтересованность в овладении профессией, имеется наличие положительного ценностного отношения к педагогической профессии, стремление реализовать ценности в профессиональной деятельности; наличие среднего уровня учебной мотивации. Но отмечается отсутствие систематической работы по повышению качества своей педагогической деятельности, недостаточно сформировано стремление к достижению профессионализма, повышению педагогического мастерства и компетентности. Мы считаем это допустимым для студентов выпускного курса, так как предполагается, что в дальнейшем они, приступив к непосредственной педагогической деятельности, осознают ценность, значимость и необходимость постоянного повышения своего уровня профессионализма.

Для выявления уровня сформированности деятельностного критерия общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы студентам 4 курса было предложено решение педагогических ситуаций, решение которых оценивалось по 3-балльной системе (необходимо было дать оценку педагогической ситуации, спрогнозировать дальнейший ход ее развития, предложить свой вариант решения). Сравнив результаты решения педагогических ситуаций студентами на констатирующем и формирующем этапах, мы увидели, что количество обучающихся, которым присущ низкий уровень умения решения педагогических ситуаций, стало намного меньше – 14% (изначально 77%). Средний уровень у 55% опрашиваемых (на констатирующем – 23%), высокий уровень у 31%.

Наблюдается положительная динамика в оценивании студентами 4 курса своего участия во внеаудиторной деятельности (по 5-балльной шкале) – в работе профессионального клуба, других клубах колледжа, в студенческом соуправлении, воспитательных мероприятиях. Количество обучающихся, которым свойствен высокий уровень оценивания участия во внеаудиторной деятельности, стало в 2,5 раза больше: 25% – на формирующем этапе, 14% – на констатирующем этапе. Так, от 4 до 5 себя оценили 23%, от 3 до 4 – 55%, менее 3 баллов – 10% опрашиваемых. Средний балл оценивания участия студентов в воспитательной деятельности педагогического колледжа равен 4,2 (ранее он составлял 3,1).

Результаты решения педагогических ситуаций, оценивание участия студентов во внеаудиторной деятельности педагогического колледжа свидетельствуют о среднем уровне сформированности деятельностного компонента общих компетенций будущего учителя. Все-таки большинство будущих учителей (студентов 4 курса) проявляют готовность к профессиональным действиям в благоприятных условиях.

Обобщая данные опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что на формирующем этапе будущим учителям свойствен в основном высокий и средний уровни сформированности общих компетенций по выделенным критериям и показателям. Студенты в большинстве обладают системными теоретическими профессиональными знаниями, понимают сущность педагогической деятельности. Учебная мотивация не имеет системного характера, но выражено положительное ценностное отношение к педагогической профессии. Проявляется стремление к реализации профессиональных умений на практике. В табл. 1 представлен сравнительный анализ уровней проявления критериев сформированности общих компетенций на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней сформированности общих компетенций по выделенным критериям на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Этап ОЭР / Критерии сформированности	Когнитивный критерий	Мотивационный критерий	Деятельностный критерий
Констатирующий этап	низкий уровень	средний уровень	низкий уровень
Формирующий этап	высокий уровень	высокий уровень	средний уровень

Для проверки гипотезы о значимости различий в уровне сформированности общих компетенций студентов педагогических специальностей на констатирующем и формирующем этапах был применен автоматический расчет критерия Фишера – угловое преобразование. В качестве «эффекта» выступало «количество обучающихся, которые проявили высокий и средний уровни сформированности общих компетенций. Выборка 1 – обучающиеся на констатирующем этапе, выборка 2 – обучающиеся на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. При вычислении эмпирического значения использовались значения процентных долей студентов группы обучающихся с высоким, средним и низким уровнями сформированности общих компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Исходные данные для вычисления эмпирического значения

Контингент	Констатирующий этап ОЭР		Формирующий этап ОЭР	
	n	доля	n	доля
Студенты с низким уровнем сформированности общих компетенций (эффекта нет)	93	0,6	24	0,15
Студенты со средним и высоким уровнем проявления профессиональной готовности (эффект есть)	63	0,4	132	0,85
Всего студентов	156		156	

В результате $\varphi_{эмп.} = 8{,}452$, $\varphi_{эмп.} = 2{,}31$. Так как ϕ*эмп больше ϕ*крит, нулевая гипотеза отвергается, различия статистически достоверны, существуют различия между результатами констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы. **Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости.** Следовательно, полученные результаты можно считать значимыми и достоверными. Результаты применения критериев угловое преобразование Фишера служат подтверждением результативности процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже через реализацию организационно-педагогических условий согласно требованиям ФГОС СПО. А именно – осуществление комплексного представления знания будущего учителя о сущности педагогической профессии с использованием современных интерактивных методов обучения; применение имитационного моделирования практико-ориентированной профессиональной деятельности будущего учителя на основе решения профессиональных задач; вовлечение обучающихся во внеаудиторную деятельность, направленную на формирование общих компетенций будущего учителя.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах*. Москва, 2014.
2. Балыкова И.Е. Об актуальности формирования общих компетенций студентов педагогических колледжей как условия их успешного трудоустройства. *Материалы международной научно-методической конференции.* 2020: 33 – 35.
3. Суртаева Н.Н., Щебельская Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза. *Человек и образование*. 2016; № 2 (47): 25 – 28.
4. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
5. Адольф В.А., Балыкова И.Е. Исследование формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (теоретические и практические аспекты). *Образовательные технологии.* 2021; № 2: 40 – 51.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah*. Moskva, 2014.
2. Balykova I.E. Ob aktual'nosti formirovaniya obschih kompetencij studentov pedagogicheskih kolledzhej kak usloviya ih uspeshnogo trudoustrojstva. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii.* 2020: 33 – 35.
3. Surtaeva N.N., Schebel'skaya `E.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetencij studentov vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; № 2 (47): 25 – 28.
4. Ippolitova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
5. Adol'f V.A., Balykova I.E. Issledovanie formirovaniya obschih kompetencij buduschego uchitelya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya (teoreticheskie i prakticheskie aspekty). *Obrazovatel'nye tehnologii.* 2021; № 2: 40 – 51.

Статья поступила в редакцию 31.01.22

УДК 371.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-213-216

Skosyreva N.D., *Cand. of Sciences (Philosophy), Head of Department of Philosophy, History, Economic Theory and Law, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0003-3532-1720, E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
Zinich A.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0003-2265-5633, E-mail: av.zinich@omgau.org*
Pomogaev V.M., *Cand. of Sciences (Economy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0003-4889-6830, E-mail: vm.pomogaev@omgau.org*
Razumov V.I., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0002-6904-9764, E-mail: vi.razumov@omgau.org*
Revyakina Yu.N., *Public Relations Manager, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0002-4641-9670, E-mail: yun.revyakina@omgau.org*
Vasyukova M.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), ORCID: 0000-0001-9132-936X, E-mail: mv.vasyukova@omgau.org*

ANALYSIS OF THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON LIFE PLANS AND VALUES OF YOUTH. The article analyzes the impact of digitalization on life prospects, goals and values of young people. As an empirical basis for the study, the results of a sociological survey conducted in October – November 2021 in ten subjects of the Siberian Federal District are used. The task of the study is to study various aspects of the professional and life self-determination of young people. A total of 5092 respondents were interviewed. The survey participants are students of schools, institutions of primary and secondary vocational education, higher educational institutions, as well as representatives of the working youth of Siberia. One of the objectives of the study was to identify the dependence of life planning, goal setting and value orientation on the level of competencies in the digital sphere. The novelty of the study lies in the fact that for the first time, on the basis of factor analysis, an attempt was made to identify differences in the ideas of young people with different levels of digital literacy about life prospects, goals and conditions for achieving success. An analysis of the results of an empirical study showed the differentiation of the impact of digitalization on the life plans, values and goals of various groups of young people. It has been found that young people with a high level of digital competence demonstrate distant horizons of life planning, for them the most important life goal is to achieve professional success, and among the conditions that determine it, the most significant are intellectual factors, the availability of start-up capital, practical knowledge, skills and abilities.

Key words: **youth, life perspective, values, goals, self-determination, digital competencies**.

Н.Д. Скосырева, *канд. филос. наук, зав. каф. философии, истории, экономической теории и права Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
А.В. Зинич, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: av.zinich@omgau.org*
В.М. Помогаев, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: vm.pomogaev@omgau.org*
В.И. Разумов*, д-р филос. наук, проф., Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: vi.razumov@omgau.org*
Ю.Н. Ревякина, *менеджер по связям с общественностью, Омский государственный агарный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: yun.revyakina@omgau.org*
М.В. Васюкова, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: mv.vasyukova@omgau.org*

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ И ЦЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ

В статье проведен анализ влияния цифровизации на жизненные перспективы, цели и ценности молодежи. В качестве эмпирической базы исследования использованы результаты социологического опроса, проведенного в октябре – ноябре 2021 года в десяти субъектах Сибирского федерального округа. Цель исследования – изучение различных аспектов профессионального и жизненного самоопределения молодежи. Всего было опрошено 5 092 респондента. Участники опроса – обучающиеся школ, учреждений начального и среднего профессионального образования, высших учебных заведений, а также представители работающей молодежи Сибири. Одной из задач исследования являлось установление зависимости жизненного планирования, целеполагания и ценностного ориентирования от уровня владения компетенциями в цифровой сфере. Новизна исследования состоит в том, что впервые на основе факторного анализа предпринята попытка выявить различия в представлениях молодежи с высоким, средним и низким уровнем цифровой грамотности о жизненной перспективе, целях и условиях достижения успеха. Анализ результатов эмпирического исследования показал дифференцированность влияния

цифровизации на жизненные планы, ценности и цели различных групп молодежи. Установлено: молодые люди с высоким уровнем цифровой компетентности демонстрируют отдаленные горизонты жизненного планирования, для них наиболее важной жизненной целью является достижение профессионального успеха, а среди условий, его определяющих, наиболее значимыми выступают интеллектуальные факторы, наличие стартового капитала, практических знаний, навыков и способностей.

Ключевые слова: **молодежь, жизненная перспектива, ценности, цели, самоопределение, цифровые компетенции.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07366

Теоретическим основанием изучаемой проблемы явились исследования жизненного и профессионального самоопределения молодежи Кравченко А.И. [1], Константиновского Д.Л., Чередниченко Г.А. [2], Чупрова, В.И., Зубок, Ю.А. [3], Шафранова-Куцева Г.Ф. [4], Зеер Э.Ф. [5], жизненной перспективы и ценностных ориентаций Коростелевой Т.В. [6], Волокитиной А.А. [7], авторского коллектива монографии «Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия» [8], Ральниковой И.А. [9], Селивановой З.К. [10], влияния цифровизации на формирование профессиональной культуры молодежи Бродовской Е.В., Домбровской А.Ю., Пырма Р.В., Синякова А.В., Азарова А.А. [11].

Однако современная ситуация, характеризующаяся цифровизацей всех сфер жизни, требует, на наш взгляд, включения в программы исследования новых факторов, влияющих на процессы самоопределения молодежи. Среди таких факторов актуальным является уровень владения цифровыми компетенциями. Планируя исследование с выборкой не менее 5 тысяч респондентов Сибирского федерального округа, авторами было осуществлено «пилотное» анкетирование в 2020 году, в ходе которого было опрошено 1 160 участников – студентов Омского государственного аграрного университета очной и заочной форм обучения [12; 13; 14]. Итоги анкетирования были учтены при составлении исследовательской программы, реализуемой в Сибирском федеральном округе в 2021–2022 гг., и явились базой для проведения сравнительного анализа по ряду значимых показателей. Среди таких показателей – жизненные перспективы, цели и ценности молодежи и их взаимосвязь с уровнем владения цифровыми компетенциями.

С целью выявления горизонтов жизненного планирования в анкете был сформулирован вопрос о периоде, на который чаще всего молодые люди формулируют свои цели. Анализ ответов привел к выводу о том, что с повышением уровня цифровых компетенций снижается доля молодых людей с низкими горизонтами планирования (с 10,6% до 4,5%, см. соответствующую линию тренда на рис. 1) и увеличивается доля тех, кто уже распланировал всю свою жизнь (с 11,6% до 13%). В группе молодежи с низкими компетенциями преобладает горизонт планирования с периодом от нескольких дней до нескольких недель (21,4%), со средними компетенциями – в равной степени «несколько дней – недель» (20,7%) и период до 5 лет (20,1%), тогда как в группе с высокими компетенциями в цифровой сфере чаще отмечался пятилетний период планирования (19,8%). Таким образом, нами отмечено, что высокий уровень навыков и знаний в цифровой сфере предопределяет навыки долгосрочного планирования жизни.

Что касается содержания жизненных целей, участникам анкетирования предлагалось ответить на следующий вопрос: «Если Вы ставите цели, то какие из них Вы бы хотели достичь в ближайшие 5–10 лет?» Среди всех участников опроса наибольшее количество выборов относится к материальным целям (59,6%), менее всего молодежь интересует достижение определенного статуса и положения в обществе (13,3%).

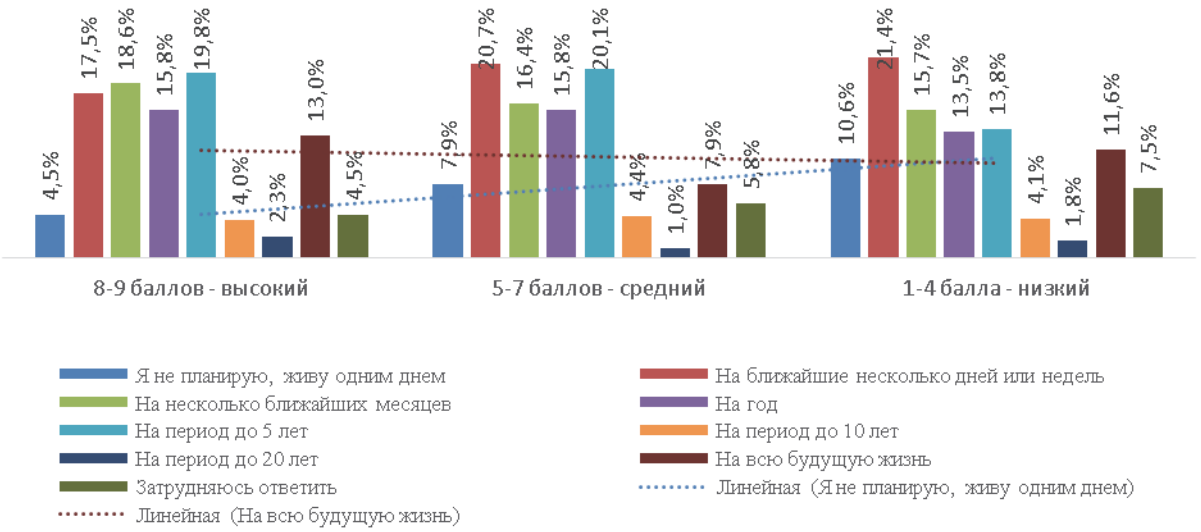


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Для Вас лично оптимальнее ставить жизненные цели…», группы молодежи с разным уровнем цифровых компетенций, %

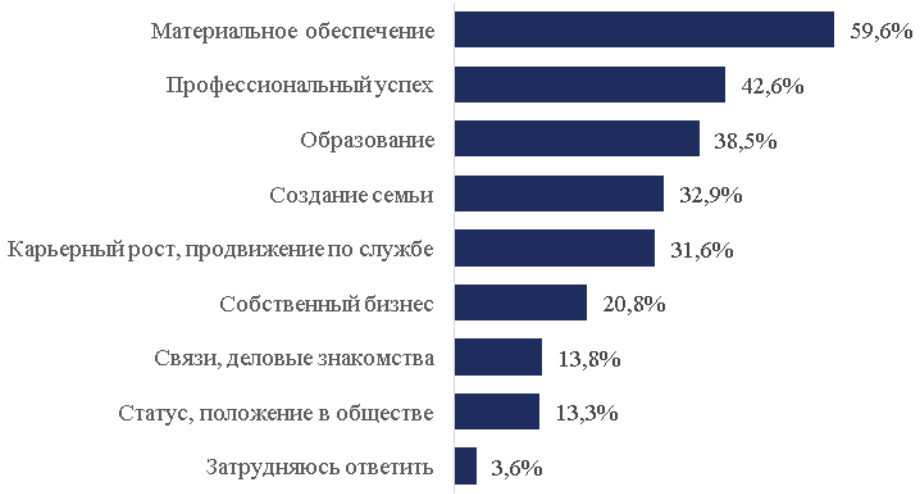


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Если Вы ставите цели, то какие из них Вы бы хотели достичь в ближайшие 5–10 лет?»

Как показал факторный анализ, цели достижения материальной обеспеченности, приобретения деловых связей и знакомств, организации собственного бизнеса не связаны с уровнем цифровых компетенций молодежи, тогда как цели достижения профессионального успеха для молодежи с высоким уровнем цифровых компетенций имеют большее значение (50% выборов), чем для других групп молодежи (по 43,8% выборов). Любопытно, но это единственная цель, которую молодежь с высоким уровнем компетенций в цифровой сфере выбирает значимо и существенно чаще. Так, например, карьерный рост чаще попадает в число трех значимых жизненных целей молодежи с низким уровнем компетенций (35,3%), создание семьи в равной мере становится целью молодежи, тогда как для тех, кто имеет высокие компетенции, семья незначительно чаще выбирается в качестве цели (34,4%). В группе со средним уровнем эта цель предпочиталась в 36,3% случаев, а в группе с низкими компетенциями – в 34,2% случаев.

Достижение желаемого положения в обществе для молодежи с более низкими компетенциями чаще выступает в качестве жизненной цели – более 13%, тогда как для высококомпетентных в цифровой сфере молодых людей было отмечено только в 10,4% случаев.

Можно сделать общий вывод, что молодежь с высокими цифровыми компетенциями более мотивирована на профессиональные достижения, позволяющие им обеспечить достойный, по их представлениям, образ жизни, целевые ориентиры молодежи с более низким уровнем компетенций более разнонаправлены (рис. 3).



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Если Вы ставите цели, то какие цели Вы бы хотели достичь в ближайшие 5–10 лет?», группы с разным уровнем цифровых компетенций, множественные выборы, %

Следующий вопрос анкеты предполагал определить значимость факторов успеха у различных категорий молодежи. Было выявлено, что молодежь с высоким уровнем компетенций чаще отмечает значимость стартового капитала (36,3%), но реже представителей групп с более низкими компетенциями – моральную поддержку близких (16,5%). Они выше оценивают важность наличия практических знаний, навыков и способностей (41,2%) и нужных связей и знакомств (23,6%).

Молодые люди со средним уровнем цифровых компетенций достоверно чаще выбирали такой фактор успеха, как постоянное самосовершенствование (40,1%), целеустремленность и упорство (24,5%), молодежь с низким уровнем компетенций незначительно чаще отмечала роль моральной поддержки близких (40,5%), высокого уровня интеллекта (39,1%) и социальной активности, активной жизненной позиции (10,4%).

Одной из задач исследования являлось определение уровня удовлетворенности жизнью в целом и отдельными ее сторонами. По итогам анализа, проведенного для подвыборок молодежи с разным уровнем цифровых компетенций, для групп с высокими и средними компетенциями, выделены группы факторов, определяющих удовлетворённость жизнью. По итогам проведенных аналитических процедур для группы с низким уровнем цифровых компетенций факторная структура не была сформирована, то есть пространство смыслов, описывающих удовлетворенность жизнью, не структурировано для этой группы молодых людей, и каждый фактор в небольшой степени нагружает общую оценку удовлетворенности жизнью. Для группы молодежи с высоким уровнем цифровых компетенций выделено три значимых фактора, описывающих 74,2% дисперсии, для группы со средним уровнем компетенций в цифровой сфере – два значимых фактора, в совокупности характеризующих 66% дисперсии.

Для группы с высокими компетенциями в первый фактор (43%, λ = 4,3) с высокими нагрузками вошли такие параметры, как качество знаний и имеющаяся квалификация (r = 0,802), востребованность образования и компетенций (r = 0,841), условия и возможности профессиональной подготовки (r = 0,544) и профессия, учеба (r = 0,739). Смысл второго фактора (13,35%, λ = 1,3) задается переменными качества жизни (r = 0,812), материального положения (r = 0,785) и жизни в целом (r = 0,789), третьего (10,2%, λ= 1,0) – переменными, описывающими возможности реализации предпринимательских способностей (r = 0,648), возможности реализовать культурные запросы (0,754) и условия досуга (0,788).

То есть первый фактор можно условно назвать интеллектуальным капиталом, сопряженным с профессиональными компетенциями, второй фактор, скорее, отражает общий уровень благополучия, а третий – фактор культурных возможностей.

Для группы молодежи со средним уровнем цифровых компетенций в первый фактор (44,8%, λ = 4,5) вошли шесть переменных с нагрузками в диапазоне от 0,482 до 0,784 – те, которые описывают качество знаний и имеют квалификацию, востребованность образования и обладают компетенциями, во второй фактор (11,9%, λ = 1,2) с нагрузками в диапазоне 0,827–0,520 вошли переменные «качество жизни», «материальное положение», «жизнь в целом», «возможность реализовать культурные запросы» и «условия досуга».

Таким образом, для группы молодежи со средним уровнем цифровых компетенций общую удовлетворенность жизнью определяет в первую очередь фактор знаний и компетенций, во вторую – фактор социально-экономического и социально-культурного благополучия (при этом второй элемент – социокультурный – нагружает этот фактор в существенно меньшей степени). То есть группы факторов удовлетворенности жизнью – знаниевые, экономические и культурные – более четко структурированы в сознании молодежи с высоким уровнем цифровых компетенций, при этом параметры социокультурного характера отходят по сравнению с факторами интеллектуального капитала, профессиональных навыков и социально-экономического благополучия на дальний план. Для молодых людей со средним уровнем цифровых компетенций потребности культурного характера носят, скорее, более значимый характер, а в сознании молодежи с низкой цифровой компетенцией все три фактора в равной степени важны и сложно поддаются иерархизации.

С учетом выявленных значимых различий в оценках ценностей жизни группами молодежи, различающимися уровнями цифровой грамотности, мы решили построить факторную матрицу, по итогам которой для разных групп молодежи выявлено следующее (см. табл. 1).

Для группы молодежи с высоким уровнем цифровых компетенций выделены четыре значимых фактора, которые в совокупности описывают 70,4% дисперсии. Первых из них (27% дисперсии, λ = 3,5) определяется смыслами свободной, патриотично настроенной личности, живущей в стабильном государстве (пять переменных с нагрузками в диапазоне 0,438–0,833), второй фактор (15,6%, λ = 2,0) сформирован четырьмя переменными экономически благополучной длительной жизни в комфорте при широких возможностях удовлетворять свои потребности (0,489–0,838), смысл третьего фактора определяется (12,6%, λ = 1,6) семейными ценностями (r = 0,874) и благополучием детей (r = 0,861), четвертого (8,4%, λ = 1,1) – духовными и творческими потребностями (0,755–0,786).

Для группы молодежи со средним уровнем цифровой компетентности выявлено также четыре фактора (70,8% дисперсии), первый из них (31,6%, λ = 4,1) опирается на такие смыслы, как патриотизм (три переменные в диапазоне 0,780–0,834), второй (14,2%, λ = 1,8) – эгоистические ценности свободной личности, живущей в стабильном государстве (шесть переменных в диапазоне 0,427–0,830), третий (9,5%, λ = 1,2) базируется на переменных, смысловым образом объединенных ценностями семейственности (0,791–0,882), смысл четвертого фактора (64,1%, λ = 1,2) связан с удовлетворением творческих и духовных потребностей.

Матрица факторных нагрузок, построенная для группы молодежи с низким уровнем цифровой компетентности, описывает 66,7% дисперсии и содержит три значимых фактора. Первый из них (39,6%, λ = 5,1) опирается на любопытные, ранее не зафиксированные сочетания переменных: комфортно жить, ни в чём себе не отказывая (r = 0,797), достижение материального достатка (r = 0,810), крепкое здоровье и прожить как можно дольше (r = 0,610), жить в стабильном государстве (r = 0,66) и быть свободной личностью (0,685). Второй фактор (11,3%, λ = 1,5) включает в себя переменные патриотизма (0,782–0,849), третий (8,1%, λ = 1,1) – семейных, духовных, творческих ценностей, а также возможности брать от жизни все.

Анализ результатов эмпирического исследования показал дифференцированность влияния цифровизации на жизненные планы, ценности и цели различных групп молодежи. Нами установлено, что чем выше уровень цифровой компетентности, тем выше горизонты жизненного планирования. Для молодых людей, обладающих высокими цифровыми компетенциями, наиболее важной жизненной целью является достижение профессионального успеха, позволяющего им обеспечить достойный, по их представлениям, образ жизни. Целевые ориентиры молодежи с более низким уровнем компетенций разнонаправлены, из наиболее часто выбираемых можно назвать карьерный рост, создание семьи, достижение положения в обществе. Среди факторов, определяющих успех, наиболее значимым для молодых людей с высоким уровнем цифровых компетенций является значимость стартового капитала. Молодые люди со средним уровнем цифровых компетенций чаще выбирали такой фактор успеха, как постоянное самосовершенствование и целеустремленность, упорство, а молодежь с низким уровнем компетенций чаще отмечали роль моральной поддержки близких, высокого уровня интеллекта и социальной активности. Оценивая степень удов-

Таблица 1

Повернутая матрица компонентов[a,b]											
	Высокий				Средний				Низкий		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Создание крепкой, дружной, счастливой семьи	,116	-,058	**,874**	,087	,172	-,042	**,882**	,014	,116	,209	**,647**
Следовать принципу: «брать от жизни всё, получать от неё как можно больше удовольствий»	-,059	**,572**	-,012	,368	-,143	**,427**	,249	,416	,399	,001	**,417**
Постигать духовное наследие предшествующих поколений (литература, наука, музыка, и т.д.)	,197	-,085	,149	**,786**	,239	-,086	,110	**,774**	,006	,164	**,693**
Уверенность в будущем благополучии своих детей	,166	,036	**,861**	,171	,216	,178	**,791**	,165	,389	,230	**,594**
Возможность реализации своих творческих способностей	,014	,171	,131	**,755**	,120	,227	-,002	**,786**	,306	,118	**,581**
Комфортно жить, ни в чём себе не отказывая	-,006	**,823**	-,036	,018	-,061	**,814**	,069	,106	**,797**	-,009	,171
Достижение материального достатка	,150	**,838**	,065	-,127	,063	**,830**	,052	,045	**,810**	,087	,215
Крепкое здоровье и прожить как можно дольше	,113	**,489**	,474	,106	,265	**,448**	,430	,041	**,610**	,260	,296
Жить в стабильном государстве	**,624**	,224	-,017	-,118	,498	**,501**	,062	,056	**,661**	,374	,085
Любить и укреплять Родину	**,833**	-,011	,123	,180	**,780**	,038	,261	,147	,212	**,782**	,255
Чувствовать себя свободным в своей стране	**,438**	,430	-,028	,064	,430	**,590**	-,026	,050	**,685**	,390	,097
Защищать Родину от внешних врагов	**,779**	-,075	,165	,211	**,834**	,025	,188	,113	,136	**,849**	,213
Защищать Родину от тех, кто разрушает Россию изнутри	**,802**	,029	,207	,002	**,804**	,093	,108	,094	,152	**,827**	,148

летворенности различными сферами жизни, мы выделили три группы факторов: знаниевые, экономические и культурные. Установлено: в сознании молодежи с высоким уровнем цифровых компетенций эти факторы более четко структурированы, при этом на вершине иерархии находятся интеллектуальные факторы. Для молодых людей со средним уровнем цифровых компетенций потребности культурного характера носят более значимый характер, а в сознании молодежи с низкой цифровой компетенцией все три фактора в равной степени важны и сложно поддаются иерархизации.

Библиографический список

1. Кравченко А.И. Выбор профессии как социологический феномен: вопросы теории. *Вестник Московского университета*. Серия 18: Социология и политология. 2017; № 1: 49 – 66.
2. Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А. *Российская молодежь в динамике десятилетий. Статистические материалы и результаты исследований*: монография. Москва, 2017.
3. Чупров В.И., Зубок, Ю.А. *Социология молодежи*. Москва, 2020.
4. Шафранов-Куцев Г.Ф. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников. *Интеграция образования*. 2019; № 1: 110 – 118.
5. Зеер Э.Ф. Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2015; № 3:16 – 26.
6. Коростелева Т.В. Патриотизм и профессионализация молодежи: проектирование образа будущего (опыт форсайт-сессии). *Актуальные проблемы психологического знания*. 2019; № 2: 82 – 87.
7. Волокитина А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора. *Знание. Понимание. Умение*. 2010; № 4.
8. *Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия:* коллективная монография. Москва, 2015.
9. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания. *Известия АлтГУ*. 2011; № 2-1.
10. Селиванова З.К. О жизненных целях и профессиональных предпочтениях старших подростков. *СОЦИС*. 2017; № 5: 51–56.
11. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Синяков А.В., Азаров А.А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019; № 1: 228 – 251.
12. Разумов В.И., Скосырева Н.Д. Самоопределение студенческой молодежи Сибири в современной культурно-исторической ситуации. *Siberian socium*. 2021; № 4 (18): 24 – 34.
13. Скосырева Н.Д., Зинич А.В., Ревякина Ю.Н., Помогаев В.М., Васюкова М.В., Кузнецова О.З., Авласович Е.М. Профессиональное самоопределение молодежи (сравнительный анализ 1990 – 2020 гг.). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 247 – 250.
14. Skosyreva N., Kuznetsova O., Gefner O., Zinich A., Revyakina Yu. Modern rural youth: values, motives, attitudes in professional self-determination. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. LEASECON 2020. 2021; Vol. 113: 116 – 124.

References

1. Kravchenko A.I. Vybor professii kak sociologicheskij fenomen: voprosy teorii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2017; № 1: 49 – 66.
2. Konstantinovskij D.L., Cherednichenko G.A. *Rossijskaya molodezh' v dinamike desyatiletij. Statisticheskie materialy i rezul'taty issledovanij*: monografiya. Moskva, 2017.
3. Chuprov V.I., Zubok, Yu.A. *Sociologiya molodezhi*. Moskva, 2020.
4. Shafranov-Kucev G.F. Professional'noe samoopredelenie kak veduschij faktor razvitiya konkurentoorientirovannosti i konkurentosposobnosti starsheklassnikov. *Integraciya obrazovaniya*. 2019; № 1: 110 – 118.
5. Zeer `E.F. Psihologicheskie osobennosti prognozirovaniya professional'nogo buduschego molodezhi. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2015; № 3:16 – 26.
6. Korosteleva T.V. Patriotizm i professionalizaciya molodezhi: proektirovanie obraza buduschego (opyt forsajt-sessii). *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2019; № 2: 82 – 87.
7. Volokitina A.A. Zhiznennye strategii molodezhi v usloviyah professional'nogo vybora. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 4.
8. *Zhiznennye perspektivy uchaschejsya molodezhi: cennosti i smysly bytiya:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2015.
9. Ral'nikova I.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti v nauchnoj paradigme psihologicheskogo znaniya. *Izvestiya AltGU*. 2011; № 2-1.
10. Selivanova Z.K. O zhiznennyh celyah i professional'nyh predpochteniyah starshih podrostkov. *SOCIS*. 2017; № 5: 51-56.
11. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Pyrma R.V., Sinyakov A.V., Azarov A.A. Vliyanie cifrovyh kommunikacij na formirovanie professional'noj kul'tury rossijskoj molodezhi: rezul'taty kompleksnogo prikladnogo issledovaniya. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `Ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2019; № 1: 228 – 251.
12. Razumov V.I., Skosyreva N.D. Samoopredelenie studencheskoj molodezhi Cibiri v sovremennoj kul'turno-istoricheskoj situacii. *Siberian socium*. 2021; № 4 (18): 24 – 34.
13. Skosyreva N.D., Zinich A.V., Revyakina Yu.N., Pomogaev V.M., Vasyukova M.V., Kuznecova O.Z., Avlasovich E.M. Professional'noe samoopredelenie molodezhi (sravnitel'nyj analiz 1990 – 2020 gg.). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 247 – 250.
14. Skosyreva N., Kuznetsova O., Gefner O., Zinich A., Revyakina Yu. Modern rural youth: values, motives, attitudes in professional self-determination. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. LEASECON 2020. 2021; Vol. 113: 116 – 124.

Статья поступила в редакцию 01.02.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-217-219

Alekseeva E.N., *postgraduate (Education and Pedagogical Sciences), Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: alekseewa-ekaterina@yandex.ru*
Lapshin V.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Head of Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: socrab@inbox.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Culture, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO FORMING THE PERSONALITY OF FUTURE YOUNG SPECIALISTS IN CONDITIONS OF HIGHER AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article discusses the main modern approaches to the formation of the future young professional's personality in the higher and secondary vocational education conditions. Immediately before talking about specific methods that allow developing certain socio-personal competencies among people studying in the higher and secondary vocational education system, the modern society state and, in particular, the features of modern job markets are investigated. It is proved that at the present stage of the society development, it is critically important not to arm the future specialist with ready-made knowledge, but to form his competencies that allow him to effectively carry out professional and other activities in a dynamically changing socio-economic and cultural space. Further, the possibilities of modern methods that allow students to effectively form the appropriate competence are demonstrated.

Key words: **higher education, secondary vocational education, socio-personal competencies, age-related tasks, socio-professional competence, student, teacher.**

Е.Н. Алексеева*, аспирант, ФГБУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизолятор, E-mail: alekseewa-ekaterina@yandex.ru*
В.А. Лапшин, *канд. филос. наук, доц., зав. каф. общегуманитарных наук и массовых коммуникаций АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: socrab@inbox.ru*
Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф. НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, профессор ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования. Непосредственно перед разговором о конкретных методах, позволяющих развить определённые социально-личностные компетенции у лиц, обучающихся в системе ВО и СПО, исследуется состояние современного общества и, в частности, особенности современных рынков вакансий. Доказывается, что на этапе перехода социума на постиндустриальную ступень критически важным является не вооружение будущего специалиста готовыми знаниями, но формирование у него компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную и иные виды деятельности в динамично меняющемся социально-экономическом и культурном пространстве. Далее демонстрируются возможности современных методов, позволяющих эффективно формировать у учащихся соответствующую компетентность.

Ключевые слова: **высшее образование, среднее профессиональное образование, социально-личностные компетенции, возрастные задачи, социально-профессиональная компетентность, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена фактом наличия огромного количества рисков на рынке труда, характерном для современного динамично развивающегося российского общества. Соответственно тенденциям в социально-экономическом и культурном развитии меняются и функции образования, в т.ч. высшего и среднего профессионального. Функция транслятора готовых знаний постепенно уступает место формированию личности будущего специалиста, характеризующейся высокой степенью социальной мобильности, значит, обладающей определённой степенью развития конкурентоспособности на постоянно меняющемся рынке вакансий [1–5].

В соответствии с отмеченными выше тенденциями целью настоящей статьи является рассмотрение наиболее эффективных современных подходов к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования.

С обозначенной выше целью связаны следующие задачи статьи:

– определить основные требования, предъявляемые современным обществом к личностным качествам молодых специалистов;

– изучить основные потенции современного высшего и среднего профессионального образования в плане формирования личностных качеств будущих специалистов;

– предложить оптимальные для настоящего этапа развития соответствующих сегментов отечественной образовательной системы подходы, позволяющие усовершенствовать процесс формирования личностных черт, необходимых специалисту в условиях современного социума.

Методы исследования: анализ специальной литературы, содержащей результаты деятельности педагогов-исследователей и практиков по интересующим нас вопросам, а равно и педагогического опыта работы авторов.

В условиях перехода к постиндустриальному обществу с его динамично меняющимися социально-экономическими условиями высшее и среднее профессиональное образование выступает, прежде всего, в качестве средства трансляции культуры. Овладевая последней, будущий молодой специалист с высокой вероятностью сможет адаптироваться к реализации профессиональной деятельности в описанных выше условиях, научится проявлять социальную мобильность. Кроме того, модернизация соответствующих сегментов образовательной системы РФ приведёт к тому, что будущие специалисты станут способными к неадаптивной активности. Последняя позволит им:

– осуществлять выход за пределы заданных условий, принимать нестандартные решения;

– эффективно развивать свою субъектность;

– приумножать потенциал мировой цивилизации [2; 4; 6].

Необходимость развития соответствующих компетенций на этапе профессиональной подготовки нашла своё отражение в ряде документов, исходящих, в том числе, от международных структур. Например, в конце XX в. Советом Европы был определён ряд ведущих социально-личностных компетенций, необходимых к овладению современным человеком. Компетенции эти были конкретизированы применительно к подготовке в пространстве организаций высшего и среднего специального образования (рис. 1).



Рис. 1. Важнейшие социально-личностные компетенции современного специалиста (по мнению Совета Европы)

Немаловажным условием для формирования такого рода компетенций является уже упоминавшееся развитие субъектности личности. В гуманистической парадигме данный процесс понимается как система взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии самости и социумности конкретного индивида [1; 4; 7]. Достижение подобной гармонии представляет собой важнейшее стратегическое направление в образовательной деятельности современных организаций СПО и ВО. Оно позволяет добиться ряда результатов, значимых с точки зрения развития социально-личностных компетенций (рис. 2).



Рис. 2. Результаты развития субъектности в системе ВО и СПО

Культурно-гуманистические функции образования позволяют нам определить основную цель воспитания, осуществляемого в образовательном пространстве современного вуза или колледжа, следующим образом: создание условий, обеспечивающих процесс эффективного становления личности в гармонии с современным социумом [5; 7].

Другая, не менее важная цель деятельности организаций высшего и среднего профессионального образования – изучение результатов учебно-воспитательной работы со студентами. Соответственно, большое значение в структуре таких организаций отводится функционированию центра социального мониторинга.

В плане формирования личности будущих молодых специалистов в условиях организаций высшего и среднего профессионального образования важной является реализация возрастных задач [6; 8]. Для интересующего нас периода актуальными являются следующие возрастные задачи (табл. 1).

Таблица 1

Возрастные задачи, актуальные для этапов получения высшего и среднего специального образования

Задача	Формируемые умения
Освобождение от зависимости	Идентифицировать собственное место в семье и социуме при изменяющихся взаимоотношениях
	Строить отношения с родственниками и окружающими
	Умение минимизировать зависимость от родителей и окружающих
Решение проблем	Решать проблемы самостоятельно и, по возможности, без создания конфликтных ситуаций
Установление и поддержание социальных контактов	Доверять другим, вызывать доверие к себе
	Установка и поддерживание социальных контактов
	Оценить, что могут дать контакты с другими
	Принимать друг друга
Сформированность понятий «авторитет» и «инстанция»	Принимать факт, что определенные лица и инстанции поставлены над тобой
	Постоять за себя в рамках действующих правил и законов
	Подчиняться требованиям и властям [4; 8]

Культурологический подход к содержанию образования требует повышения статуса гуманитарных дисциплин в рамках общего курса по специальности, выбранной для изучения в данной ОО, а равно и их обновления, а также, по возможности, освобождения от схематизма и назидательности. Проведение таких преобразований является необходимым условием для овладения студентами общечеловеческой и профессиональной культурой [9, с. 195].

На это же нацелен и деятельностный подход. Он позволяет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности будущего специалиста.

Далее отметим, что процесс развития социально-личностных компетенций приобретает оптимальный характер, если обучающийся выступает субъектом обучения. В свою очередь, достижению этого будет способствовать интеграция в образовательную среду организаций ВО и СПО личностного подхода. Реализация последнего предполагает отношение участников образовательного процесса к каждому человеку как к самостоятельной ценности. Отсюда, в свою очередь, вытекает необходимость персонализации педагогического взаимодействия.

Развитие социально-личностных компетенций во многом зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса. Соответственно, для их выработки необходима реализация индивидуально-творческого подхода. Последний даёт учащимся возможность для удовлетворения собственным ростом и развитием, достижением поставленных целей. Основное назначение рассматриваемого подхода – генерирование условий, позволяющих личности самореализоваться, развить собственные творческие потенции [10, с. 221].

С учётом вышеизложенного мы можем утверждать, что для успешной интеграции в пространство современного социума у будущих специалистов различных профилей должна быть сформирована социально-профессиональная компетентность. Последняя включает четыре основных блока (табл. 2).

Таблица 2

Структура социально-профессиональной компетентности

Блок	Характеристика
Базовый	Содержит общие или универсальные компетенции
Личностный	Представляет собой совокупность взаимосвязанных профессионально значимых качеств, позволяющих молодому специалисту более успешно конкурировать на рынке труда
Социальный	Система социальных качеств, позволяющих будущему специалисту успешно адаптироваться в постиндустриальном обществе с его непредсказуемой динамикой
Профессиональный	Включает предметно-специализированные компетенции [1; 4; 6]

Важным педагогическим условиям формирования социально-профессиональной компетентности является создание в образовательных организациях ВО и СПО пространства на гуманистической основе. В этом пространстве человек рассматривается как целостная, перманентно развивающаяся система. Это, в свою очередь, предполагает реализацию следующих принципов:

– концентрация усилий в рамках воспитательной работы на проблемах сохранения и укрепления психического, духовного, физического и социального благополучия участников образовательного процесса;

– открытость целей, содержания и форм, в которых осуществляется образовательно-воспитательный процесс, что, в свою очередь, позволит каждому учащемуся самореализоваться;

– гуманизация педагогического взаимодействия, осуществляемого между участниками образовательного процесса [3; 9; 10].

Основными критериями успешности процесса развития социальной компетентности у лиц, обучающихся в организациях СПО и ВО, являются:

– самоопределение студентов, нравственное, а равно и профессиональное;

– высокая степень готовности к самосовершенствованию на протяжении всей жизни;

– рост мотивации учащихся к осуществлению различных форм активной социально значимой деятельности;

– преобладание у участников образовательного процесса положительной адекватной самооценки;

– благоприятный психологический климат в пространстве образовательной организации;

– развитая гуманистическая позиция членов педагогического коллектива.

Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем констатировать, что в условиях современного общества высшее и среднее профессиональное образование выступают как эффективные средства трансляции культуры.

Последнее означает, что, успешно освоив образовательную программу, молодой специалист должен с высокой степенью вероятности адаптироваться к реализации профессиональной деятельности в современных условиях, станет конкурентоспособным на современном рынке труда.

Успешная модернизация систем СПО и ВО также в перспективе приведёт к тому, что специалисты будут характеризоваться высоким уровнем развития компетенций, позволяющих им проявлять неадаптивную активность. Это означает, что их шанс на успех возрастёт не только в социально-экономическом, но и в культурном пространстве.

Одним из наиболее важных условий, обеспечивающих формирование такого рода компетенций, является развитие субъектности личности.

В смысле формирования личности будущих молодых специалистов в условиях организаций высшего и среднего профессионального образования важной также является реализация возрастных задач.

Таким образом, для успешной интеграции в пространство современного социума у будущих специалистов различных профилей должна быть сформирована социально-профессиональная компетентность.

Формированию последней с высокой вероятностью будет способствовать реализация культурологического, деятельностного, личностного и индивидуально-творческого подходов к содержанию образования.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее эффективных из числа современных подходов к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость состоит в расширении знаний о возможностях, существующих в современном высшем и среднем профессиональном образовании, для оптимизации процесса формирования личности учащихся.

Практическая значимость статьи связана с тем, что на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта авторов определены основные направления, по которым формирование личности учащихся может быть осуществлено на современном этапе развития ВО и СПО.

Библиографический список

1. Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Филимонюк Л.А. Возможности реализации технологий контекстного обучения в СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 5 (90): 218 – 220.
2. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 313–315.
3. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.
4. Айсувакова Т.П., Дмитриев М.М. Теоретические основы взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в межличностной коммуникации. *Педагогический вестник*. 2019; № 8: 12 – 14.
5. Омаров Н.К., Адильбекова Ж.К., Тасполатов Б.Т., Алимбаев М.Е., Алимкулов А.У., Бескемпирова Г.К. Особенности компетентностного подхода в образовании. *Вестник науки и образования*. 2021; Ч. 2, № 7 (110): 15 – 17.
6. Дубовер Д.А., Пенязь А.В. Развитие социальных и личностных компетенций в условиях высшего медийного образования. *Концепт*. 2020; № 2: 69 – 84.
7. Манакова М.В. Программа развития субъектности студентов педагогического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 3 (72): 326 – 331.
8. Грибанова В.А. Личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2017; № 2: 53 – 56.
9. Беткенова М.С., Жумашева Г.К., Булебаева А.К. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 194 – 196.
10. Помазанова Е.В., Клушина Н.П. Индивидуально-творческий подход и его методологическое значение в профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 221 – 223.
11. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Диссертация … ученой степени кандидата психологических наук. Самара, 2008.

References

1. Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A., Filimonyuk L.A. Vozmozhnosti realizacii tehnologij kontekstnogo obucheniya v SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 218 – 220.
2. Erina I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V. Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 313-315.
3. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.
4. Ajsuvakova T.P., Dmitriev M.M. Teoreticheskie osnovy vzaimosvyazi verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv obscheniya v mezhlichnostnoj kommunikacii. *Pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 8: 12 – 14.
5. Omarov N.K., Adil'bekova Zh.K., Taspolatov B.T., Alimbaev M.E., Alimkulov A.U., Beskempirova G.K. Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021; Ch. 2, № 7 (110): 15 – 17.
6. Dubover D.A., Penyaz' A.V. Razvitie social'nyh i lichnostnyh kompetencij v usloviyah vysshego medijnogo obrazovaniya. *Koncept*. 2020; № 2: 69 – 84.
7. Manakova M.V. Programma razvitiya sub`ektnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 3 (72): 326 – 331.
8. Gribanova V.A. Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod kak uslovie sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2017; № 2: 53 – 56.
9. Betkenova M.S., Zhumasheva G.K., Bulebaeva A.K. Kul'turologicheskij podhod v gumanitarizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 194 – 196.
10. Pomazanova E.V., Klushina N.P. Individual'no-tvorcheskij podhod i ego metodologicheskoe znachenie v professional'noj podgotovke buduschih medicinskih sester. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 221 – 223.
11. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … uchenoj stepeni kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-219-222

Bashirova Kh.A., *Cand. of Sciences (Philology), assisting teacher, Department of Foreign and Latin Languages of Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Magomedova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), assisting teacher, Department of Foreign and Latin Languages of Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Ragimova V.M.*, Cand. of Sciences (Philology), assisting teacher, Department of Foreign and Latin Languages of Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS. The article examines the role of a foreign language in the professional modern medical students' competence formation. First of all, the key features of the situation in modern Russian society and, in particular, in the medical education system are considered. Based on the economic and socio-cultural processes' analysis is proved that the level of foreign language proficiency of the most physicians, both practicing and future, does not meet the modern society requirements. In this regard, possibilities that learning a foreign language provides for the development of the modern specialist's competencies are demonstrated. The main ways of optimizing the foreign language teaching in the Russian medical universities are demonstrated, aimed at developing students' relevant competencies and professionally significant qualities of future doctors.

Key words: **medical university, teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties, competence approach, method of educational projects, educational business games, educational role-playing games, student, teacher.**

Х.А. Баширова, *канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
М.А. Магомедова, *канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
В.М. Рагимова, *канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В настоящей статье изучается роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности современных студентов-медиков. В первую очередь рассматриваются ключевые особенности ситуации в современном российском обществе и, в частности, в системе медицинского образования. На основе анализа экономических и социокультурных процессов доказывается, что уровень владения иностранным языком большинства медиков, как практикующих, так и будущих, не соответствует требованиям современного общества. В этой связи демонстрируются возможности, которые даёт изучение иностранного языка для развития компетенций современного специалиста. Демонстрируются основные пути оптимизации преподавания иностранного языка в медицинских вузах нашей страны, направленной на складывание у обучающихся соответствующих компетенций и профессионально значимых качеств будущих медиков.

Ключевые слова: **медицинский вуз, обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей, компетентностный подход, метод учебных проектов, учебные деловые игры, учебные ролевые игры, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день уровень владения иностранным языком как действующими, так и будущими медиками в ряде случаев не соответствует требованиям, предъявляемым современным обществом к конкурентоспособному специалисту, способному реализовать себя в пространстве современного динамично меняющегося социума. Отчасти возникновение данной ситуации связано с тем, что методика заучивания специальных лексических единиц для перевода текстов во многом устарела и не может быть действительно эффективной для формирования современного специалиста в образовательных организациях соответствующего профиля [1–4].

В связи с вышеизложенным отметим, что в современной педагогической науке и практике остро ощущается необходимость пересмотра роли и места иностранного языка в формировании профессиональной компетентности студентов-медиков. Это естественным образом ставит вопрос об изменениях в методике обучения их соответствующей дисциплине. Они должны, с одной стороны, учитывать профессиональную специфику, с другой – характеризоваться инновационными методическими средствами и приемами, позволяющими эффективно развивать профессионально ориентированное иноязычное общение.

Цель данной статьи – изучение роли иностранного языка в процессе формирования профессиональной компетентности у студентов современных медицинских вузов, способных в будущем эффективно осуществлять профессиональную и иную деятельность в условиях постиндустриального общества.

С поставленной целью связаны задачи статьи:

– изучить современное состояние преподавания иностранного языка в отечественных медицинских вузах;

– рассмотреть ключевые потенции, присущие академической дисциплине «Иностранный язык», в плане развития профессиональных компетенций будущего медика;

– продемонстрировать возможности современных методик обучения иностранному языку в медицинском вузе на современном этапе развития соответствующего сегмента ВО.

Методы исследования: анализ научной литературы и педагогического опыта работы авторов в Дагестанском государственном медицинском университете.

В современных условиях решение проблем дальнейшей модернизации системы отечественного здравоохранения представляется возможным, в т.ч. при условии внедрения в систему подготовки будущих врачей компетентностного подхода [5, с. 16–17].

В свою очередь, в русле вышеуказанного подхода наибольшее значение имеет формирование ключевых компетенций у будущих специалистов, в т.ч. системы здравоохранения. При этом реализуемые в образовательном пространстве медицинских вузов программы должны быть нацелены на результат, отслеживаемый с помощью оценки полученных компетенций. Будущие медики должны получить установку на обучение в течение всей жизни (англ. – lifelong learning) [5–7].

Реализация компетентностного подхода с высокой вероятностью будет способствовать формированию у будущих медиков социально ответственного профессионализма. В структуре последнего важную роль играют профессионально значимые качества (ПЗК). Данная дефиниция обычно используется для обозначения личных качеств, применяемых в ходе осуществления профессиональной деятельности и непосредственно влияющих на её эффективность [1; 2; 6; 7]. При определённом плюрализме взглядов на проблему ПЗК, фиксирующемся среди педагогов-исследователей и практиков, мы можем выделить ряд качеств, необходимых для формирования у будущего медика (рис. 1).

Социологические исследования, проведённые среди будущих хирургов и терапевтов, демонстрируют, что большинство будущих хирургов сочли важнейшим ПЗК в своей будущей деятельности способность работать в коллективе. Для будущих терапевтов таковым оказалась коммуникативная способность [7, с. 14–15]. Как видим, сами будущие медики осознают тот факт, что практика позитивной коммуникации является одной из важнейших составляющих их будущей профессиональной деятельности.

Особая роль в формировании соответствующих качеств принадлежит дисциплине «Иностранный язык». Последняя, будучи обязательной для изучения в российских медицинских вузах, является средством развития общекультурных компетенций. Систематическая практика общения на иностранных языках предполагает развитие коммуникативных навыков у будущих медиков. Оно благоприятно сказывается на развитии ряда важных в этом смысле умений и навыков [8, с. 175]. Получают своё развитие умения и навыки, связанные с пониманием, выражением и интерпретацией понятий, мыслей, чувств, фактов и мнений как в устной, так и в письменной форме в соответствующем диапазоне социальных и культурных контекстов в соответствии с потребностями будущей профессиональной и иных видов деятельности [2; 3; 8].

Правильно организованная учебная иноязычная деятельность также будет способствовать достижению ряда положительных результатов, непосредственно связанных с коммуникативной деятельностью будущих медиков (рис. 2).

Рассмотрев то значение, которое иностранный язык может играть в формировании компетентности будущих медиков, перейдём к разговору о прогрессивных методах обучения иностранному языку в медицинском вузе.

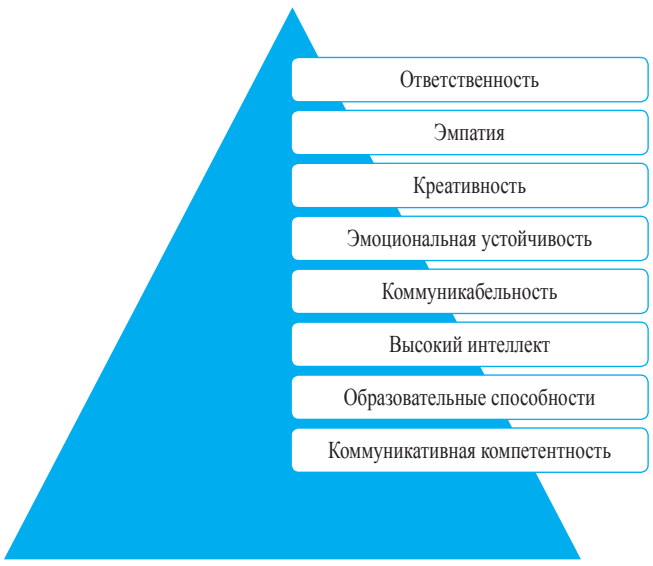


Рис. 1. Важнейшие ПЗК будущего медика



Рис. 2. Развитие коммуникативных компетенций будущих медиков в результате изучения иностранного языка

В их числе следует назвать метод учебных проектов. Проект, по существу, представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую студентами работу, где объединяются речевое общение и интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Особенно эффективной подготовка учебных проектов является на заключительных этапах развития умений и навыков иноязычной речевой деятельности студентов-медиков [9; 10].

Тематика учебных проектов, предлагаемых для разработки студентам-медикам, может быть весьма разнообразной. Сбор необходимого для их выполнения материала должен осуществляться путём анализа ресурсов не только на русском, но и на изучаемом языке. Итогом такой деятельности должна стать презентация также на иностранном языке. Такая деятельность с высокой вероятностью будет способствовать формированию компетенций, связанных с осуществлением будущими медиками профилактической работы среди населения, в т.ч. с использованием зарубежного опыта такого рода деятельности [9, с. 1870].

При организации проектной деятельности студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку необходимо учитывать следующие моменты:

– в рамках работы над учебными проектами желательно использование как устной, так и письменной иноязычной речи;

– работа над учебными проектами должна способствовать установлению и развитию связей между иностранным языком и другими изучаемыми дисциплинами;

– работа студентов-медиков над учебными проектами должна иметь профессиональную и практическую ориентацию, способствующую реализации связей вида «язык – практика», «язык – ситуация» и др.;

– работа будущих медиков над проектами должная иметь социальную направленность [11, с. 187].

На современном этапе развития медицинского образования в нашей стране вполне приемлемым с точки зрения развития рассмотренных выше компетенций студентов-медиков является использование ролевых и деловых игр. Реализация данных методик позволяет создавать условия, максимально приближённые к реальному профессиональному общению будущих врачей [10; 12].

Проведение правильно организованных ролевых игр с большой вероятностью будет способствовать развитию и совершенствованию у будущих медиков ряда ПЗК, связанных с коммуникативной активностью [12, с. 8].

Учебная деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучаемых. Использование этой методики позволяет максимально близко к реальности воссоздать разнообразные аспекты будущих профессиональных отношений и проблем [13, с. 9]. Кроме того, посредством проведения таких игр можно обеспечить педагогические условия, необходимые для комплексного использования знаний, умений и навыков, полученных студентами в ходе усвоения как иностранного языка, так и других обязательных, элективных и факультативных дисциплин, предусмотренных программой [13, с. 10].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в большинстве случаев уровень владения иностранным языком как действующими, так и будущими медиками не соответствует требованиям, предъявляемым современным обществом к конкурентоспособному специалисту, способному реализовать себя в пространстве современного динамично меняющегося социума.

Соответственно, сегодня особенно остро ощущается необходимость пересмотра роли и места иностранного языка в формировании профессиональной компетентности будущих медиков.

Представляется, что эффективность процесса подготовки последних может быть существенно повышена при условии широкого внедрения в образовательную практику компетентностного подхода.

Его интеграция в образовательную практику будет способствовать формированию у будущих медиков социально ответственного профессионализма, важную роль в структуре которого играют профессионально значимые качества.

Особая роль в процессе их формирования принадлежит академической дисциплине «Иностранный язык».

Следовательно, модернизация его преподавания в образовательном пространстве отечественных медицинских вузов является значимым условием успеха подготовки специалистов сферы здравоохранения, отвечающих требованиям современного общества.

В свою очередь, процесс преподавания иностранного языка может быть существенно оптимизирован при условии расширения использования в нём ряда современных методов.

В их числе можно назвать метод учебных проектов, а равно деловые и ролевые игры.

Научная новизна статьи определяется выявлением основной роли и места академической дисциплины «Иностранный язык» в структуре подготовки медицинских кадров, отвечающих требованиям современного социума, в т.ч. российского.

Теоретическая значимость заключается в расширении знаний о возможностях, существующих в современном высшем медицинском образовании для оптимизации процесса преподавания иностранного языка в целях подготовки современных конкурентоспособных специалистов медицинского профиля.

Практическая значимость статьи связана с тем, что на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта авторов определены основные направления, по которым такая оптимизация может осуществляться.

Библиографический список

1. Лебедев А.В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Педагогический журнал*. 2017; Т. 7, № 3А: 257 – 265.
2. Набока А. *Предпосылки развития профессионально ориентированного образования: философский аспект.* Available at: http: //www. info-library. com. ua/libs/stattya/1248
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва, 2021.
4. Юрчук Г.В. *Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.
5. Омаров Н.К., Адильбекова Ж.К., Тасполатов Б.Т., Алимбаев М.Е. и др. Особенности компетентностного подхода в образовании. *Вестник науки и образования.* 2021; Ч. 2, № 7 (110): 15 – 17.
6. Торубаева И.И. Иностранный язык как инструмент развития профессиональной компетентности в современном медицинском образовании. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2019; № 6-3: 33 – 36.
7. Доника А.Д. *Комплексный анализ формирования профессионально значимых качеств у студентов-медиков*. Автореферат диссертации … кандидата медицинских наук. Волгоград, 2005.
8. Башкуева Т.Д., Цыренжапова С.Д. О роли иностранного языка в личностно-профессиональном саморазвитии будущих медиков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; Ч. 3, № 10 (64): 174 – 176.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Vol. 16, № 4: 1860 – 1872.
10. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018.
11. Саламова З.М., Рамазанова П.М., Азиханова А.Э. Применение метода проектов в процессе организации иноязычной подготовки студентов-медиков. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 185 – 187.
12. Балданова Е.А., Дондокова Н.Б. Методы формирования ключевых компетенций у студентов посредством иностранного языка. *Мир науки. Педагогика и психология* 2020; № 1: 1 – 10.
13. Молдахмедова З.К. Значение ролевых игр в обучении английскому языку в высших учебных заведениях. *Евразийский Союз Ученых.* 2020; № 12 (81): 9 – 10.

References

1. Lebedev A.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2017; T. 7, № 3A: 257 – 265.
2. Naboka A. *Predposylki razvitiya professional'no orientirovannogo obrazovaniya: filosofskij aspekt.* Available at: http: //www. info-library. com. ua/libs/stattya/1248
3. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva, 2021.
4. Yurchuk G.V. *Formirovanie professional'no orientirovannoj yazykovoj kompetencii studentov medicinskogo vuza.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
5. Omarov N.K., Adil'bekova Zh.K., Taspolatov B.T., Alimbaev M.E. i dr. Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2021; Ch. 2, № 7 (110): 15 – 17.
6. Torubaeva I.I. Inostrannyj yazyk kak instrument razvitiya professional'noj kompetentnosti v sovremennom medicinskom obrazovanii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2019; № 6-3: 33 – 36.
7. Donika A.D. *Kompleksnyj analiz formirovaniya professional'no znachimyh kachestv u studentov-medikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata medicinskih nauk. Volgograd, 2005.
8. Bashkueva T.D., Cyrenzhapova S.D. O roli inostrannogo yazyka v lichnostno-professional'nom samorazvitii buduschih medikov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; Ch. 3, № 10 (64): 174 – 176.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Vol. 16, № 4: 1860 – 1872.

10. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018.
11. Salamova Z.M., Ramazanova P.M., Azihanova A.`E. Primenenie metoda proektov v processe organizacii inoyazychnoj podgotovki studentov-medikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 185 – 187.
12. Baldanova E.A., Dondokova N.B. Metody formirovaniya klyuchevyh kompetencij u studentov posredstvom inostrannogo yazyka. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* 2020; № 1: 1 – 10.
13. Moldahmedova Z.K. Znachenie rolevyh igr v obuchenii anglijskomu yazyku v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Evrazijskij Soyuz Uchenyh.* 2020; № 12 (81): 9 – 10.

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-222-224

Guseva N.V., *senior teacher, Federal State Educational Institution of Higher Education "Military University of Ministry of Defence of the Russian Federation"; senior teacher, Federal State Educational Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE ROLE OF LINGUODIDACTIC TESTING IN TEACHING MILITARY TRANSLATION TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article discusses a number of issues related to the linguodidactic testing role in teaching military translation to cadets of military universities. The study discloses features of socio-economic and cultural development of society at the present stage. It is proved that due to the metamorphoses that have occurred in society over the past three decades, the higher education system, including military, must inevitably undergo serious changes. The latter necessarily affect the sphere of control over the formation of students' competencies. In this regard, the main potencies inherent in both test forms in general and linguodidactic testing in particular at the educational system present development stage are considered. Features of linguodidactic testing specific types and the possibility of their integration into the cadets in military translation training process are also investigated.

Key words: **higher education, higher military education, forms of current control, forms of intermediate control, test forms of control, linguodidactic testing, military translation.**

Н.В. Гусева, *ст. преп. ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, ст. преп. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

РОЛЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ПЕРЕВОДУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается ряд вопросов, связанных с ролью лингводидактического тестирования при обучении военному переводу курсантов военных вузов. Непосредственно перед началом изучения основного предмета раскрываются особенности социально-экономического и культурного развития общества на современном этапе. Доказывается, что в связи с метаморфозами, произошедшими в социуме на протяжении трёх последних десятилетий, должна неизбежно претерпеть серьёзные изменения система высшего образования, в т.ч. военного. Последние затрагивают сферу контроля сформированности компетенций обучаемых. В этой связи и рассматриваются основные потенции на современном этапе развития образовательной системы, присущие как тестовым формам вообще, так и лингводидактическому тестированию в частности. Исследуются также особенности конкретных видов лингводидактического тестирования и возможности их интеграции в процесс обучения курсантов военному переводу.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее военное образование, формы текущего контроля, формы промежуточного контроля, тестовые формы контроля, лингводидактическое тестирование, военный перевод.**

Актуальность темы настоящей статьи связана, прежде всего, с глобальными трансформациями, фиксирующимися в современном обществе на протяжении последних тридцати лет и связанными с его переходом на постиндустриальную ступень. В новых социально-экономических и культурных условиях с неизбежностью должна измениться роль системы образования, в т.ч. военного. Вместо вооружения будущего специалиста суммой готовых знаний оно должно сосредоточиться на формировании личности, характеризующейся высокой степенью развития социальной мобильности, способностью к принятию нестандартных решений, готовностью развивать собственные профессиональные и личностные компетенции на протяжении всей жизни. Принимая во внимание процессы глобализации, отметим, что также возрастёт значение процесса формирования компетенций, связанных с поддержанием иноязычной коммуникации [1–4].

В условиях такого рода требований, предъявляемых обществом к подготовке специалистов системой ВО, в т.ч. военного, естественным образом встаёт вопрос модернизации системы контроля формирования компетенций будущих специалистов. В их числе одним из наиболее прогрессивных является тестирование, в частности лингводидактическое [5; 6; 7]. Рассмотрению ряда вопросов, связанных с его применением в ходе обучения военному переводу, будет посвящена настоящая статья.

Цель статьи – исследовать роль лингводидактического тестирования в процессе обучения военному переводу курсантов современных военных вузов.

С целью связаны задачи:

– исследовать основные возможности тестовых форм контроля сформированности компетенций у курсантов военных вузов при обучении военному переводу;

– рассмотреть проблемы, возникающие при составлении тестовых заданий, и основные пути их решения;

– изучить преимущества лингводидактического тестирования перед другими формами контроля;

– разобрать основные виды лингводидактического тестирования.

Методы исследования: анализ специальной литературы и педагогического опыта работы автора.

Как уже говорилось, значимое место в организации текущего и итогового контроля занимает тестирование [1; 3; 5; 8]. Интерес, проявляемый к этому последнему со стороны педагогов-исследователей и практиков, легко объясним, если учесть, что помимо своей основной функции тестирование может быть использовано в следующих качествах:

– эффективной диагностики возможных затруднений в ходе освоения учащимися языкового материала;

– прогнозирования успешности дальнейшего обучения иностранному языку [6–10].

При изучении иностранных языков объекты тестирования, в т.ч. лингводидактического, при обучении военному переводу могут быть различны (табл. 1).

Таблица 1

Объекты тестирования

Объект	Разделы языкознания, в тестах которых он реализуется
Элементы языка	Лексика
	Грамматика
	Стиль
Речевая деятельность	Речевые умения
	Устная речь
	Аудирование
	Перевод
	Письмо
	Чтение [8, с. 53]

Составление тестов сопряжено с необходимостью решения ряда проблем (табл. 2).

Таблица 2

Проблемы, возникающие при составлении тестов

Проблема	Значимость решения в ходе составления тестов
Определение уровня владения языковым материалом, который преподаватель стремится отразить в тесте: узнавание или продуцирование	Необходимость решения связана с тем, что приемы тестирования должны быть адекватны пройденному материалу и уровню лексических навыков учащихся
Определение приёмов тестирования	Связаны с определением характера затруднений, возникающих в ходе усвоения данного материала
Контроль лексики в контексте или вне контекста	
Использование в тестах исключительно иностранного языка либо привлечение элементов родного.	Поиск решения обусловлен определением степени успешности усвоения учащимися материала на конкретных этапах его изучения
Тестируется язык или речь	Связана с необходимостью определения конкретных предметных ситуаций, используемых в тестах [9, с. 93–94]

Разобрав особенности тестовых форм контроля применительно к обучению военному переводу курсантов военных вузов, необходимо остановиться на характеристике лингводидактических тестов.

По сравнению с другими формами тестов они имеют следующие отличительные свойства:

– основной акцент на объекте тестирования, а не на его форме, объект лингводидактического тестирования – коммуникативная компетенция, включающая различные языковые умения;

– таким тестам присущ преимущественно вербальный характер;

– измеряют развитие курсантов и их прогресс в процессе изучения военного перевода [7; 8; 9].

На протяжении трёх последних десятилетий в связи с охарактеризованными выше факторами, обусловливающими необходимость расширения использования тестовой формы контроля, развитие лингводидактического тестирования закономерно привело к появлению различных видов лингводидактических тестов (табл. 3).

Таблица 3

Основные виды лингводидактических тестов

Вид	Краткая характеристика
Aptitude Test	Ориентирован на определение перспективы усвоения обучающимися конкретной области знаний
Diagnostic Test	Ориентирован на уровень владения курсантами иностранным языком в целях выстраивания дальнейшей образовательной траектории
Placement Test	Как следует из названия, используется для распределения обучающихся по группам
Proficiency Test	Тест общих умений. Обычно используется для контроля усвоения курса в середине семестра
Achievement Test	Ориентирован на выявление учебных достижений [7, с. 61–62]

Преимущества охарактеризованных выше видов лингводидактических тестов перед прочими формами контроля заключаются в следующем:

– более высокий уровень качества системы знаний, умений и навыков, осваиваемой курсантами в ходе обучения военному переводу благодаря их предварительной проверке в предтексте;

– большая степень надёжности лингводидактических тестов, обеспечиваемая использованием выборочного способа ответов, позволяющего объективно подсчитать результаты;

– экономичность проверки ответных листов лингводидактических тестов [9, с. 180];

– широкие возможности для стандартизации комплекса приёмов и методов, связанных с непосредственным проведением лингводидактических тестов;

– положительная мотивация и отношение обучающихся к формам контроля, так как их использование позволяет минимизировать фактор субъективности оценки;

– лучшая воспроизводимость и репрезентативность результатов лингводидактических тестов благодаря стандартной процедуре тестирования;

– широкие возможности для использования информационных, в т.ч. дистанционных, технологий обучения, что особенно важно в период пандемии COVID-19 [1; 3; 6; 7].

Систематическое проведение лингводидактического тестирования для текущего и промежуточного контроля сформированности у курсантов системы знаний, умений и навыков военного перевода с большой вероятностью будет стимулировать их активность и внимание в рамках учебных занятий, повышать их ответственность при выполнении учебных заданий. Являясь показателем уровня развития у курсантов необходимых компетенций, лингводидактические тесты в то же время представляют собой своеобразную самооценку профессиональной деятельности преподавателя. Это позволяет педагогу внести необходимые коррективы в процесс обучения.

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что объективные тенденции в социально-экономической и культурной жизни современного общества способствуют существенным изменениям в его требованиях к выпускникам вузов, в т.ч. военных.

В свою очередь, изменившиеся требования делают необходимыми изменения в самой системе ВО. В частности, это касается системы контроля, перспективным направлением развития которой является расширение использования тестовых методик.

Помимо своей основной функции – контроля за сформированностью компетенций, тестирование также может быть средством диагностики трудностей в освоении учащимися языкового материала либо эффективным способом прогнозирования успешности дальнейшего обучения.

Лингводидактические тесты по сравнению с другими формами тестовых заданий имеют ряд отличительных свойств, а именно – акцент при их составлении делается не на том, как провести тестирование, а на том, что тестировать, ведь объектом лингводидактического тестирования является коммуникативная компетенция. Кроме того, подобные тесты имеют вербальный характер, при этом позволяя исследовать прогресс конкретных курсантов в учебной деятельности.

Таким образом, широкое внедрение лингводидактического тестирования как формы текущего и промежуточного контроля сформированности у курсантов системы знаний, умений и навыков военного перевода будет стимулировать их активность и внимание в рамках учебных занятий, повышать ответственность при выполнении поставленных задач.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных потенций лингводидактического тестирования в практике обучения военному переводу курсантов военных вузов.

Теоретическая значимость состоит в расширении знаний о возможностях лингводидактического тестирования, связанных с формированием у курсантов соответствующих компетенций.

Практическая значимость статьи связана с тем, что на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта автора определены возможности для внедрения в систему военного образования тестовых форм контроля, в т.ч. лингводидактического тестирования.

Библиографический список

1. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 189 – 191.
2. Соболева О.С., Гусева Н.В. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.* 2014; № 1: 71 – 75.
3. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 151 – 153.
4. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318 – 320.
5. Смирнова М.А. Реализация принципа лингвистической паритетности в швейцарской армии (на примере итальянского и ретороманского языков). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 5-2: 169 – 173.
6. Гура В.А. Особенности внедрения лингводидактического тестирования в процесс обучения иностранному языку. *Вестник ХНАДУ.* 2018; Выпуск 83: 59 – 65.
7. Трубкина Л.Ф. Роль тестирования при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Проблемы современного образования в техническом вузе:* материалы IV Республиканской научно-методической конференции. Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2015: 52 – 54.
8. Трубина З.И. Лингводидактическое тестирование как средство контроля обученности языку делового общения. *Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ».* 2018; Выпуск 4 (228): 92 – 98.

9. Седых Д.В. Лингводидактическая технология как педагогическое условие актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2018; № 5: 174 – 184.
10. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.

References

1. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
2. Soboleva O.S., Guseva N.V. Testirovanie kak sredstvo kontrolya i ocenki znanij studentov neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya.* 2014; № 1: 71 – 75.
3. Guseva N.V. Ball'no-rejtingovaya sistema kak `effektivnoe sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
4. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 318 – 320.
5. Smirnova M.A. Realizaciya principa lingvisticheskoj paritetnosti v shvejcarskoj armii (na primere ital'yanskogo i retoromanskogo yazykov). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 5-2: 169 – 173.
6. Gura V.A. Osobennosti vnedreniya lingvodidakticheskogo testirovaniya v process obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik HNADU.* 2018; Vypusk 83: 59 – 65.
7. Trubkina L.F. Rol' testirovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Problemy sovremennogo obrazovaniya v tehnicheskom vuze:* materialy IV Respublikanskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Gomel': GGTU im. P.O. Suhogo, 2015: 52 – 54.
8. Trubina Z.I. Lingvodidakticheskoe testirovanie kak sredstvo kontrolya obuchennosti yazyku delovogo obscheniya. *Ezhekvartal'nyj recenziruemyj, referiruemyj nauchnyj zhurnal «Vestnik AGU»*. 2018; Vypusk 4 (228): 92 – 98.
9. Sedyh D.V. Lingvodidakticheskaya tehnologiya kak pedagogicheskoe uslovie aktualizacii processa obucheniya studentov v polilingval'noj obrazovatel'noj srede vuza. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 5: 174 – 184.
10. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya otkrytyh `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-224-226

Komandyshko E.F., *Professor, Department of Pedagogy of Art, Chief Researcher of Laboratory of Integration of Arts and Cultural Studies, I nstitute of Art Education and Cultural Sciences of the Russian Academy of education (Moscow, Russia), E-mail: elkom04@gmail.com*
Nagaeva I.A., *Head of Department of Natural Sciences, Autonomous Non-commercial organization of Higher education "Moscow International University" (Moscow, Russia), E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru*

PRINCIPLES OF E-LEARNING IN CONDITIONS OF MASTERING ART-INFORMATICS. The article examines e-learning related to organization of the process of creative self-realization and the transmission of cultural values. At the present stage, technologies and mechanisms of creative activity of an individual, in general, are associated with a unique system of pedagogical impact in an e-learning environment. The authors substantiate the need for teachers' attention to the inclusion of students in productive activities and the experience of emotional-value relations. The main principles of e-learning in conditions of mastering of art-informatics are presented: polyartistic and polyvalent approaches, integration of traditional teaching methods in art and innovative multimedia technologies, convergent and cultural approaches, and equal opportunities. Characteristics of each principle are given. A new interdisciplinary trend of modern informatics, "Art Informatics", is proposed, the result of which is a change in the system of accumulation, reproduction, transmission and transformation of knowledge in the field of culture and art. The presented material allows to make a conclusion on improvement of e-learning efficiency for students in different profiles of humanitarian education in the conditions of mastering art-informatics.

Key word: **e-learning, art-informatics, art education, integration, interdisciplinarity.**

Е.Ф. Командышко*, проф., гл. науч. сотр. лаборатории интеграции искусств и культурологии, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: elkom04@gmail.com*
И.А. Нагаева*, зав. каф. естественно-научных дисциплин, АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru*

ПРИНЦИПЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ АРТ-ИНФОРМАТИКИ

В статье рассматривается электронное обучение, связанное с организацией процесса творческой самореализации и трансляции культурных ценностей. На современном этапе технологии и механизмы творческой активности личности в целом связаны с уникальной системой педагогического воздействия в условиях электронного обучения. Авторами обоснована необходимость внимания педагогов к включению обучающихся в продуктивную деятельность и опыту эмоционально-ценностных отношений. Представлены основные принципы электронного обучения в условиях освоения арт-информатики: полихудожественного и поливалентного подходов, интеграции традиционных методик обучения в области искусства и инновационных мультимедийных технологий, конвергентного и культурологического подходов, равных возможностей. Даны характеристики каждого из принципов. Предложено новое междисциплинарное направление современной информатики – «арт-информатика», результатом которого является изменение системы накопления, воспроизводства, передачи и преобразования знаний в области культуры и искусства. Представленный материал позволяет сделать вывод о повышении эффективности электронного обучения студентов в разных профилях гуманитарного образования в условиях освоения арт-информатики.

Ключевые слова: **электронное обучение, арт-информатика, художественное образование, интеграция, междисциплинарность.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в современном мире большое количество исследований посвящено изучению электронного обучения, а также процессу определения условий эффективного внедрения различных форм данного обучения.

Электронное обучение, или e-learning – общий термин, который используется для описания широкого спектра применяемых электронных технологий (сотовый телефон, облачные технологии, WWW, Интернет и т.д.). Электронное образование благодаря технологиям и инновационным подходам обладает возможностью переноса знаний непосредственно к обучаемым. Кроме того, преимущество e-learning обеспечивает доступ обучаемых к мировым художественным ресурсам.

Современность и актуальность проблем электронного обучения связана с организацией совместной творческой деятельности на базе телекоммуникаций, реализации процесса творческой самореализации и трансляции культурных ценностей.

Сказанное дает основания к выделению **противоречий** между возрастающей потребностью в общекультурном развитии личности и недостаточной готовностью образовательных организаций к созданию новых условий для электронного обучения, а также значимостью развития творческой активности обучающихся и недостаточностью методического обеспечения процесса применения художественных и информационно-компьютерных технологий в практике современного образования.

Решение обозначенной проблемы по внедрению электронного обучения в условиях освоения арт-информатики выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных принципов электронного обучения в условиях освоения арт-информатики.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия электронного обучения, выделить принципы данного обучения; определить условия, направленные на развитие общекультурной компетентности студентов и на освоение ценностей культуры в психологически комфортной виртуальной среде.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в высшей школе.

Применение моделей обучения, основанных на электронных технологиях, является приоритетным направлением в образовательной практике. В теорию и практику электронного обучения внесли значительный вклад А.В. Соловов (e-learning, электронное обучение); А.А. Андреев, Е.С. Полат (дистанционное обучение); А.В. Густырь, В.И. Овсянников, А.В. Хуторской, В.П. Тихомиров (дистанционное образование); Ч.Д. Данофф, Д. Корнели (сетевое обучение); Е.Д. Патаракин (сетевое образование); М.Е. Вайндорф-Сысоева (виртуальное обучение); В.А. Куклев (мобильное обучение) и др. [1–21].

Большое значение имеют исследования по проблеме электронного обучения специалистов в сфере культуры и художественного образования. Особую значимость в этой связи приобретают три главные задачи обучения: искусство как опыт эмоционально-ценностных отношений, как опыт творчества, как языковой опыт (Б.М. Неменский).

Среди основных направлений исследования следует отметить внедрение электронных учебников по искусству, включающих высокохудожественные иллюстрации, видеофрагменты исполнения музыки и т.п. (Л.Л. Алексеева); раскрывается сущность, воспитательный и развивающий потенциал электронного музыкального творчества как нового вида учебно-художественной деятельности (И.М. Красильников); обоснованы необходимые педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование (Н.Л. Селиванов); показаны разнообразие формы применения компьютерных технологий в музыкальном и художественном образовании (А.А. Апасов, С.П. Полозов), определение взаимосвязи между технологическими инновациями, социальной ответственностью дизайнера и принципами современного дизайн-образования (М.В. Галкина, С.П. Ломов, Н.В. Михайлов) и др.

Рассматривая различные научные труды, можно отметить, что особое внимание уделяется модернизации высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства (Е.Л. Кудрина).

Объединение музыки, литературы и живописи лежит в основе проектной художественно-творческой деятельности студентов.

Арт-проектирование рассматривается нами как один из важных методов творческого развития учащейся молодежи, что создает условия для внедрения эффективных обучающих и развивающих технологий электронного обучения в подготовку и реализацию художественно-творческих продуктов.

Это выдвигает на первый план освоение разных видов искусства путем создания интерактивного мультимедийного продукта (виртуальная экскурсия, виртуальный музей, фотоколлаж, рекламный видеоролик и др.) на основе электронных художественных ресурсов.

Исходя из этого, в электронном обучении важно осуществлять взаимосвязь формирования художественного опыта с общим профессиональным развитием студентов.

Научный интерес к изучению проблем электронного обучения связан с тем, что области профессиональной деятельности выпускников гуманитарных профилей включают культурно-просветительную и творческую сферы; исследование общественных, культурных и природных явлений; междисциплинарные исследования.

Выделим основные принципы электронного обучения: приоритет самостоятельного обучения, совместная деятельность, опора на обучаемых, актуализация результатов обучения, элективность обучения, индивидуальный подход, принцип диалогичности формы взаимодействия, интерактивность, стартовые знания, идентификация, регламентность обучения, целесообразность применения информационных технологий, обеспечение открытости обучения. Рассмотрим отдельные принципы более подробно.

Принцип индивидуального подхода (личностно ориентированное обучение) заключается в утверждении о том, что каждый человек уникален. Для наилучшего достижения поставленной цели следует руководствоваться методами сотрудничества, когда обязанности между обучающимися распределяются таким образом, чтобы передать ответственность за ситуацию в пределах возможностей обучаемого.

Полная персонализация обучения или способ обучения в группе исключают многообразие взаимодействий и возможность обучаться формам деятельностного общения. Сочетание этих форм обучения содействует выработке групповой дифференцированной работы, которая основывается на самостоятельной познавательной и трансформирующей деятельности. Целенаправленно организованный коллектив обеспечивает полноценное функционирование и свободу творческого проявления каждого обучаемого.

Принцип диалогичности формы взаимодействия в электронном обучении модифицируется в принцип, направленный на развитие коммуникативных способностей обучающихся, восхождение к внутренней личностной культуре обучаемого, овладение культурой поведения в сетевых сообществах. Принцип диалогичности формы взаимодействия реализуется посредством организации учебных дискуссий как упорядоченный обмен информацией и знаниями с целью выработки применимого для большей части группы решения.

Специфика онлайн-обучения состоит в том, что необходимо инициировать самостоятельность и активность студентов, а также поддерживать ее в учебном процессе.

Принципы организации электронного обучения в гуманитарном образовании дополняются разными специфическими подходами, направленными на деятельностное освоение художественных ценностей и художественную коммуникацию студентов. Например, принцип интеграции классической методики художественного обучения (музыка, изобразительное искусство и др.) и новаторских мультимедийных технологий; принцип эстетического освоения мира в творческой деятельности; принцип наглядности на основе средств мультимедиа; принцип целенаправленного художественно-творческого диалога педагога с обучаемыми.

В процессе исследования нами предложены принципы электронного обучения студентов гуманитарного профиля: полихудожественного и поливалентного подходов, интеграции традиционных методик обучения в области искусства и инновационных мультимедийных технологий, конвергентного и культурологического подходов, равных возможностей.

Принцип полихудожественного и поливалентного подходов предусматривает создание модульного образовательного ресурса, который в зависимости от поставленных задач меняет свою структуру. Принцип основан на получении гуманитарных знаний по различным художественным специальностям и развитии навыков проектной деятельности.

Принцип интеграции традиционных методов обучения и инновационных мультимедийных технологий основан на сочетании «традиционного» и «инновационного» подходов. Принцип базируется на построении процесса обучения на основе интеграции нескольких предметов с целью формирования целостных представлений об окружающем мире, интеллектуальных умений и познавательного интереса.

Принцип конвергентного и культурологического подходов основан на междисциплинарном и наддисциплинарном синтезе естественно-научного и гуманитарного знания; переориентации учебной деятельности с познавательной на исследовательскую проективно-конструктивную; сетевой коммуникации; обучении различным видам деятельности.

Принцип равных возможностей заключается в предоставлении равных условий для получения образования вне зависимости от социально-экономического и географического положения обучаемых на основе интеграции образовательных инноваций и педагогических традиций.

Нами предлагается новое междисциплинарное направление современной информатики – «арт-информатика», результатом которого является изменение системы накопления, воспроизводства, передачи и преобразования знаний в области культуры и искусства. Специфика данного направления заключается, прежде всего, в том, что с одной стороны, это процесс информатизации обучения, с другой – особый вид практической художественно-творческой деятельности обучаемого.

Информационно-коммуникационные технологии применяются на двух уровнях: предметном, включая объединение знаний об одних и тех же явлениях действительности из различных предметных областей («Информатика», «Информационные технологии», «Изобразительное искусство», «Музыка») и др.; технологическом – на основе применения инновационных информационных технологий при разработке художественных мультимедийных проектов. Важными факторами, обеспечивающими эффективность электронного обучения студентов в условиях освоения арт-информатики, выступают специально организованные практикумы для самостоятельной работы студентов. Например, создание рисованного видео и анимированной презентации, разработка интерактивной мультимедийной веб-страницы, разработка учебного ресурса (музыкальный диктант, интерактивный маршрут), рисование музыки (симулятор синтезатора ANC).

Таким образом, можно сделать выводы о том, проведенный анализ научной литературы и предложенные педагогические новации позволили нам заключить, что принципы электронного обучения в условиях освоения арт-информатики являются одним из важнейших показателей стратегии и тактики современного гуманитарного образования. Посредством разработанного учебного курса «Арт-информатика» обеспечивается повышение эффективности электронного обучения студентов в разных профилях гуманитарного образования на основе комплекса приемов и способов использования мультимедийного программного обеспечения. В образовательной организации высшей школы необходимо создавать условия педагогического взаимодействия участников учебного процесса для подготовки квалификационного специалиста, умеющего использовать новейшие цифровые технологии в различных художественных сферах.

Научная новизна статьи определяется выявлением принципов электронного обучения студентов гуманитарного профиля. Теоретическая значимость статьи обозначена в определении принципов электронного обучения студентов в условиях освоения арт-информатики. Практическая значимость – в предложении нового учебного курса «Арт-информатика».

Библиографический список

1. Апасов А.А. *Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва. 2015.
2. Алексеева Л.Л. Об электронных учебниках по искусству. *Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт:* сборник научных статей по материалам II Международного научно-практического форума. Москва: Издательство «ИХО РАО», 2013: 21 – 23.
3. Андреев А.А. Непрерывное образование и дистанционное обучение. *Relga*. 2005; № 20. Available at: http://www.relga.ru/
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Педагогика в виртуальной образовательной среде:* хрестоматия. Москва: Издательство МГОУ, 2006.
5. Галкина М.В., Ломов С.П., Михайлов Н.В. Современное дизайн образование с учетом влияния технологических инноваций и социальной ответственности. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2016; № 4: 89 – 96.
6. Командышко Е.Ф., Нагаева И.А. Электронные информационные ресурсы в художественном самообразовании учащейся молодежи. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 5: 84 – 89.
7. Красильников И.М. *Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва. 2007.
8. Корнели Д., Данофф Ч. *Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности*. Перевод И. Травкина. Available at: http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper
9. Кудрина Е.Л. Формирование человека культуры как фактор развития человеческого потенциала. *Вестник МГУКИ*. 2014; № 1 (58): 204 – 212.
10. Куклев В.А. *Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании*. Диссертация … доктора педагогических наук. Ульяновск. 2010.
11. Нагаева И.А. *Арт-информатика*: учебное пособие, Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021.
12. Нагаева И.А. *Арт-информатика: основы, технологии, перспективы*: монография. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021
13. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.
14. Овсянников В.И., Густырь А.В. *Введение в дистанционное образование*. Москва: ИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2000.
15. Патаракин Е.Д. Построение учебной среды из множества личных «кирпичиков». *Высшее образование в России*. 2008; № 8: 59 – 65.
16. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
17. Полозов С.П. *Обучающие компьютерные технологии в музыкальном образовании*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск. 2000.
18. Селиванов Н.Л. *Педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование подростков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва. 2008.
19. Соловов А.В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке. *Высшее образование в России*. 1995; № 2: 31 – 36.
20. Тихомиров В.П. Электронное обучение как основа образовательных систем 21 века. *Телекоммуникации и информатизация образования*. 2007; № 1: 25 – 26.
21. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

References

1. Apasov A.A. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak osnova priobscheniya studentov pedagogicheskogo vuza k kompozicii i aranzhirovke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva. 2015.
2. Alekseeva L.L. Ob `elektronnyh uchebnikah po iskusstvu. *Pedagogika iskusstva: sovremennye tendencii razvitiya, istoriya i opyt:* sbornik nauchnyh statej po materialam II Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma. Moskva: Izdatel'stvo «IHO RAO», 2013: 21 – 23.
3. Andreev A.A. Nepreryvnoe obrazovanie i distancionnoe obuchenie. *Relga*. 2005; № 20. Available at: http://www.relga.ru/
4. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Pedagogika v virtual'noj obrazovatel'noj srede:* hrestomatiya. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2006.
5. Galkina M.V., Lomov S.P., Mihajlov N.V. Sovremennoe dizajn obrazovanie s uchetom vliyaniya tehnologicheskih innovacij i social'noj otvetstvennosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2016; № 4: 89 – 96.
6. Komandyshko E.F., Nagaeva I.A. `Elektronnye informacionnye resursy v hudozhestvennom samoobrazovanii uchaschejsya molodezhi. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 5: 84 – 89.
7. Krasil'nikov I.M. `*Elektronnoe muzykal'noe tvorchestvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva. 2007.
8. Korneli D., Danoff Ch. *Paragogika: sinergiya samostoyatel'noj i organizovannoj uchebnoj deyatel'nosti*. Perevod I. Travkina. Available at: http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper
9. Kudrina E.L. Formirovanie cheloveka kul'tury kak faktor razvitiya chelovecheskogo potenciala. *Vestnik MGUKI*. 2014; № 1 (58): 204 – 212.
10. Kuklev V.A. *Stanovlenie sistemy mobil'nogo obucheniya v otkrytom distancionnom obrazovanii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk. 2010.
11. Nagaeva I.A. *Art-informatika*: uchebnoe posobie, Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2021.
12. Nagaeva I.A. *Art-informatika: osnovy, tehnologii, perspektivy*: monografiya. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2021
13. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
14. Ovsyannikov V.I., Gustyr' A.V. *Vvedenie v distancionnoe obrazovanie*. Moskva: IC «Al'fa» MGOPU im. M.A. Sholohova, 2000.
15. Patarakin E.D. Postroenie uchebnoj sredy iz mnozhestva lichnyh «kirpichikov». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 8: 59 – 65.
16. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
17. Polozov S.P. *Obuchayuschie komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk. 2000.
18. Selivanov N.L. *Pedagogicheskie usloviya integracii komp'yuternyh tehnologij v hudozhestvennoe obrazovanie podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva. 2008.
19. Solovov A.V. Informacionnye tehnologii obucheniya v professional'noj podgotovke. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 1995; № 2: 31 – 36.
20. Tihomirov V.P. `Elektronnoe obuchenie kak osnova obrazovatel'nyh sistem 21 veka. *Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya*. 2007; № 1: 25 – 26.
21. Hutorskoj A.V. Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij. *Internet-zhurnal "`Ejdos"*. 2005. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 37.378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-226-229

Kulikova K.M., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: kmkulikova@fa.ru

INDEPENDENT WORK OF ECONOMICS STUDENTS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS A TOOL TO IMPROVE THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCES. The article examines an issue of improving the level of professional competences of economics students with the help of independent work which is organized in class, as well as a part of out-of-class activities. Nowadays, students are more interested in particular professional skills which may be applied on the spot, such as negotiating, delivering various types of presentations and writing business letters. As for academic classes, they also imply acquisition of practical language skills. There is grammar practice, vocabulary activities, monologues and dialogues and reading strategies. Assuming the fact that independent work in English university classes is one of the key components of the curriculum and it contributes to more efficient acquisition of professional terminology, it is to admit the necessity to pay more attention to independent work as well as to make teaching English more targeted in terms of professional competences.

Key words: **independent work, professional competence, motivation.**

К.М. Куликова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kmkulikova@fa.ru*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматривается вопрос повышения уровня профессиональных компетенций студентов экономических специальностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе с помощью самостоятельной работы студентов, в том числе и внеаудиторной. Современные студенты заинтересованы в конечном продукте – конкретных профессиональных умениях, которые возможно уже здесь и сейчас применять в профессиональной деятельности. Например, ведение переговоров, выступление с разными видами презентаций, написание деловых писем. При этом содержание языкового образования в вузе помимо практико-ориентированных заданий предполагает задания на освоение языковых и речевых навыков, такие, например, как лексико-грамматические задания, развитие навыков монологической и диалогической речи, освоение читательских стратегий. Учитывая, что самостоятельная работа при изучении иностранного языка в вузе является одним из базовых компонентов образовательного процесса и помогает будущему специалисту освоить узкопрофессиональную лексику, в том числе и на иностранном языке, можно сделать вывод о необходимости не только уделять самостоятельной работе более серьезное внимание, но и делать упор на профессионально ориентированное обучение иностранному языку.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, профессиональные компетенции, мотивация.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что современный студент мотивирован на результат обучения – получение необходимых профессиональных компетенций для последующего успешного трудоустройства. При данном подходе недостаточно внимания уделяется самому учебному процессу, процессу овладения иностранным языком для профессиональных целей. Самостоятельная работа студентов в данном случае призвана консолидировать учебный процесс с профессиональными целями и организовать обучение, востребованное студентами, более адресно и с четкими целями.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по организации самостоятельной работы студентов для повышения уровня профессиональных компетенций выступает одной из актуальных задач современного образования в неязыковом вузе.

Цель данной статьи – выявление взаимосвязи между самостоятельной работой на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе и ее влиянием на повышение уровня профессиональных компетенций.

Основные задачи статьи: рассмотреть взаимосвязь между современными требованиями к профессиональным компетенциям со стороны общества и их формированием в вузах, определить роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в повышении уровня профессиональных компетенций, представить примеры средств, которые может использовать преподаватель иностранного языка для повышения уровня профессиональных компетенций.

Методы исследования: анализ научной литературы, результатов исследования и документов, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в вузе.

Научная новизна статьи определяется выявлением средств, которые может использовать преподаватель иностранного языка для повышения уровня профессиональных компетенций. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о взаимосвязи самостоятельной работы с уровнем профессиональных компетенций. Практическая значимость заключается в определении направления работы преподавателей по иностранному языку в вузах при организации самостоятельной работы студентов для повышения уровня профессиональных компетенций.

Современное общество стремительно меняется, переживая ломку традиционного технологического уклада. В условиях радикальных экономических, социальных и технологических изменений, затронувших все сферы деятельности человека, изменения не могли обойти стороной такую важную область, как образование. Образование как общественная функция значительно влияет на общество, формируясь под его запросами и являясь одновременно и следствием, и условием дальнейшего общественного развития, как указывает Л.Г. Акопян [1]. В современных условиях студенты часто критикуют модель образования, так как сосредоточены на краткосрочных целях обучения, а не на долгосрочных. Вузовской системе приходится конкурировать с массовыми открытыми онлайн-курсами, мастер-классами практикующих специалистов в рамках совмещения фундаментальных знаний и практико-ориентированной направленности образования [1–16].

Университеты как высшая ступень образовательной системы давали возможность освоить квинтэссенцию накопленных знаний, получить фундаментальные знания в разных науках, но первые экономические факультеты появились в них лишь в XX веке. В XIX веке экономическая наука преподавалась в форме отдельных курсов на юридических факультетах университетов [9]. В России политэкономия начала преподаваться в виде курсов на историко-филологическом отделении Санкт-Петербургского университета с первой половины XIX века.

Преподавание экономической науки претерпевало изменения вместе с развитием общества и теми требованиями, которые общество и государство предъявляло к национальной образовательной системе. Но всегда экономические дисциплины требовали владения иностранным языком. После 1917 года, вместе с крушением прежнего общественного устройства и строительством нового общества с совершенно иными целями преподавание экономики значительно изменилось. Однако и в изменившихся условиях изучение иностранного языка осталось обязательным требованием к подготовке высококлассных специалистов. Действуя и существуя в устоявшейся экономической модели мирового устройства, Советское государство нуждалось в грамотных и компетентных специалистах, способных решить поставленные перед ними профессиональные задачи с наилучшей эффективностью. Знание иностранного языка позволяло советским специалистам налаживать личностные контакты, устанавливать новые экономические связи, формировать экономическую независимость молодого советского государства на мировой арене [11]. К началу Великой Отечественной войны стали более тесными экономические контакты Советского государства с иностранными, что позволило СССР после начала войны получать экономическую поддержку как со стороны Англии и США, так и со стороны Тувы, Монголии и Латинской Америки. В Наркомате внешней торговли накануне Второй мировой войны безупречное и свободное владение иностранным языком было одним из основных требований [11].

Анализируя педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что преподавание экономических дисциплин как в СССР, так и в Российской Федерации, в отличие от естественнонаучных дисциплин, было подвержено глобальным изменениям. Фундаментальность экономических законов, их незыблемость долгие годы требовали от преподавателя четкого следования целям и задачам экономического курса государства. И потому в течение как советского, так и постсоветского периода значительно менялось наполнение курсов, внедрялись новые экономические дисциплины. Особенно заметно изменилась программа преподавания на экономических факультетах после распада СССР и становления России как демократического государства с рыночной экономикой [15]. Ушла в прошлое плановая экономика, и теперь задачей преподавателя стало обучить молодых специалистов действовать в сложных условиях рынка, сформировать навыки и компетенции, необходимые для экономиста в обстановке складывания новой национальной экономической модели. И все четче проступала необходимость совершенствования процесса преподавания иностранного языка для студентов экономических специальностей в неязыковых вузах.

Запрос на усиление роли языковой компетентности не только не потерял своей актуальности, но стал более значим сейчас, в эпоху глобализации, когда стираются границы национальных государств, меняются традиционные логистические связи, а транснациональные корпорации охватывают все новые рынки. Как указывают Т.В. Куприна и А.С. Иброхимов, экономическое взаимодействие людей требует единого информационного поля, единого языка общения, создающего именно ту базу, которая способствует реализации намерений контактирующих сторон. К сожалению, русский язык не является языком делового общения, традиционно эту нишу занимает английский язык. Эксперты HeadHunter в исследовании 2013 года выяснили, что чем выше уровень владения языком у работников, тем выше доля тех, кто применяет эти знания в текущей работе. Так, среди имеющих базовый и средний уровни их доля равна 23%, среди свободно владеющих одним иностранным языком – 44%, среди свободно владеющих двумя–тремя языками – 56%, четырьмя–пятью языками – 70%. Специалисты по персоналу отмечают, что знание иностранных языков повышает потенциальный уровень заработной платы соискателей: разница в зарплате у владеющих иностранным языком может достигать от 10% до 40% по сравнению со специалистом без языковых знаний [7].

Сейчас лингвистическая культура становится залогом успешности специалиста с экономической специальностью [5]. Активное общение в профессиональном сообществе, обмен информацией и опытом становятся необходимым условием для сохранения собственной конкурентоспособности на рынке труда. Но без знания иностранного языка получить хорошо оплачиваемую, интересную и престижную работу становится невозможным. Знание иностранного языка – это пропуск в новый мир, мир без границ и условностей, мир реализации и творческого поиска [6]. Как указывает О.А. Жиляева, «востребованность современного специалиста в значительной степени зависит от наличия грамотной устной и письменной речи, знания приемов речевого воздействия, убеждения и умения эффективно общаться, т.е. от уровня его языковой компетенции. Современному

обществу нужен не просто профессионал, а человек культуры, интегрирующий культуру знаний, чувств, общения и творческого действия» [5].

Согласно исследованию, проведенному специалистами HeadHunter, 88% вакансий от иностранных компаний содержат требования к знанию иностранного языка кандидатами, в совместных предприятиях – в 67% вакансий, в отечественных – в 41% вакансий. Как указывают эксперты, 87% компаний проводят языковые тестирования на собеседовании. Чаще всего это устная беседа в рамках будущей деятельности кандидата либо на свободную тему, иногда перевод текста [7].

Личная мотивация студента при изучении иностранного языка – это одно из условий его эффективного освоения. Но мы наблюдаем и заинтересованность государства в овладении выпускниками высшей школы языковой компетенцией. В этом случае государство, реализуя свои цели, одновременно повышает престиж национального высшего образования на международном рынке образовательных услуг, укрепляет с помощью освоивших на должном уровне иностранный язык выпускников высшей школы межнациональные, межгосударственные связи, т.е. фактически государство лоббирует свои интересы, вкладывая в ФГОС ВО языковую компетенцию на уровне В2 Общеевропейской шкалы иноязычной коммуникативной компетенции. Эффект взаимной мотивированности – со стороны студента как получателя образовательной услуги, вуза как исполнителя и государства как заказчика, на наш взгляд, достаточно ярко выражен и вызывает интерес для дальнейшего практического исследования. Например, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ № 278 от 30 июля 2009 г. в качестве ключевой задачи развития национально-исследовательских университетов выделяется повышение взаимодействия с международным научно-образовательным сообществом [13].

В ФГОС сформулированы цели обучения иностранному языку: развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Таким образом, цель обучения конкретизирована для преподавателя. Тем не менее в современных условиях повышается роль профессиональной направленности изучения иностранного языка в высшей школе. Как отмечают исследователи, предметно-профессиональная компетенция призвана стать фундаментом профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. Студенты неязыковых вузов, обучаясь, должны получать узкоспециализированные знания, позволяющие им читать тексты технического содержания на иностранном языке с использованием узкопрофессиональных терминов и жаргонизмов, уметь ориентироваться в своей профессиональной области в общении с иностранными специалистами. О.Б. Соловьева, например, выделяет междисциплинарную интеграцию в качестве одного из принципов обучения устному профессионально ориентированному общению студентов [14].

Как известно, почти 90% научных статей по экономике, финансам, логистике публикуются на иностранном языке, чаще всего – на английском. И потому задача преподавателей – научить будущих экономистов читать научные статьи, аннотации, обзоры и т.д., а также высказывать свои мысли на иностранном языке и отстаивать свои позиции во время дискуссии с иностранцами. В современном образовательном и профессиональном пространстве за последние два года также произошел технологический прорыв. Развитие коммуникационных технологий упростило множество процессов рутинной работы, позволив освободить время непосредственно для профессиональной деятельности. Таким образом, повышаются требования к содержанию образования и профессиональной деятельности. Возрастает необходимость концентрации учебного материала на профессиональных темах, т.е. потребность соотносить процесс обучения иностранному языку со специальностью студентов.

В отечественных вузах, как пишут И.Г. Герасимова, А.А. Дашковская, О.Б. Соловьева, также необходимо более широко применять принцип междисциплинарных связей для выделения узкопрофессиональной сферы общения студентов экономических специальностей. И.Г. Герасимова указывает, например, что для студентов неязыковых вузов необходимо предусмотреть «…«корреляцию тем по профессионально ориентированному английскому языку с темами по специальным предметам» [4]. Процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах должен обеспечивать выполнение конкретных целей и задач обучения, соотноситься по содержанию с определёнными дисциплинами и видами деятельности, которые характеризуют данную конкретную специальность. Например, для студентов вузов экономических специальностей необходимо больше внимания уделять работе с экономическими текстами, обучению студентов профессиональному переводу специфических терминов и жаргонизмов. Например, довольно часто наблюдается, как студенты, занимаясь переводом экономических статей, испытывают затруднения с переводом общеупотребительной лексики, поскольку ее перевод напрямую зависит от контекста [8].

Таким образом, подчёркивая необходимость соблюдения компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей, среди средств, которые может использовать преподаватель иностранного языка для повышения уровня профессиональных компетенций, можно назвать самостоятельную работу студентов.

Самостоятельная работа выполняет несколько функций, среди которых важнейшими являются образовательная, развивающая, воспитательная [12]. Самостоятельная работа стимулирует студентов на поиск наиболее рациональных способов реализации поставленной цели – овладение иностранным языком на уровне, необходимом для свободного общения в профессиональной среде. Анализируя проделанную работу, студент развивает способность обобщать и критически оценивать результаты аналитических экономических обзоров и научных экономических исследований, учится использовать разные источники информации для проведения экономических расчетов, что сказывается на конечном уровне овладения профессиональными компетенциями.

Организуя самостоятельную работу студентов, направленную на повышение уровня профессиональных компетенций, преподаватель должен понимать, что среди прочих задач – обучить студентов планировать самостоятельную работу для закрепления учебного материала с учетом объективных сложностей овладения языком, а также индивидуальных особенностей студентов, перед ним стоит задача направить работу студента на овладение техникой перевода узкоспециализированных статей. Текст как основная единица коммуникации, как пишет В.П. Белянин [2], является основной единицей коммуникации, способом хранения и передачи информации, своеобразной формой существования культуры, продуктом определенной исторической эпохи и отражением психической жизни индивида и, по словам Н.Н. Клеменцовой [10], выступает образцом реального использования языковых единиц. По сути, текст является универсальным источником знаний в области лексико-грамматической организации иностранного языка, демонстрирующим студентам применение языковых единиц в бытовой речи. С помощью текста у студентов формируются лексические, грамматические, фонетические и ритмико-интонационные навыки, помогающие освоить иностранный язык. Текст, как утверждает И.Л. Бим, несет в себе разнообразную информацию, он может быть, как техническим, так и социокультурным, узкоспециализированным (например, текст по экономической тематике) [3].

Внеаудиторная самостоятельная работа может быть интегрирована в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, учитывая содержание программы по иностранному языку. Так, например, это может быть вид заданий, ориентированный на приобретение знаний – поиск (работа с текстом), обобщение и презентация результатов. Научно-исследовательская деятельность может быть реализована через научные мероприятия, организованные самим вузом или другими вузами, подготовку и публикацию результатов исследования. Организационно-управленческая деятельность реализуется через работу с кейсами, подготовку к деловым играм.

Уровень мотивированности студента оказывает непосредственное влияние на продуктивность самостоятельной работы. Процесс овладения иностранным языком основан на внутренней мотивации и эффективности самостоятельной работы. Успешное изучение иностранного языка, как указывает С.А. Ярунина, невозможно без усиления роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом [16]. Только при наличии достаточно сильной мотивации студент достигает определённых успехов в развитии уровня профессиональных компетенций.

Что касается организации самостоятельной деятельности студентов неязыковых вузов, обучающихся по направлению подготовки «Экономика», она объективно подвержена постоянным изменениям из-за смены и развития тенденций в мировой экономике, таких как глобализация, либерализация, постиндустриализация. Помимо выбора и изменения содержания как аудиторной, так и самостоятельной работы, происходит развитие и совершенствование средств и методов организации работы студентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа фактически является основным двигателем повышения уровня профессиональных компетенций. Студенты, уделяющие достаточно много времени самостоятельной работе, мотивированные на свободное владение языком, как правило, имеют планы на совершенствование профессиональных навыков и работу в иностранных компаниях. Формирование профессиональных компетенций происходит при непосредственном влиянии педагога, однако конечный результат зависит от самого студента, и потому педагог в этом случае является направляющей силой: он определяет учебную задачу студенту, комментирует ее выполнение, контролирует и корректирует при необходимости самостоятельную работу студентов, а также оценивает конечный результат [16].

Библиографический список

1. Акопян Л.Г. *Различные подходы в преподавании иностранного языка студентам в неязыковых вузах*. Available at: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
2. Белянин В.П. *Психолингвистические особенности художественного текста*. Москва, 1988.
3. Бим И.Л., Садомова Л.В. *Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов*: монография. Москва, 2014.

4. Герасимова И.Г. *Формирование межкультурной компетенции студентов геологических специальностей в процессе обучения профессиональному общению на английском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
5. Жиляева О.А. Языковая культура как фактор успешности профессиональной деятельности. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; № 93: 245 – 249.
6. Иванова И.Д. Языковая личность современного экономиста. *Молодой ученый*. 2019; № 40 (278): 237 – 239.
7. *Иностранный язык как путь к карьере*. Available at: https://nn.hh.ru/article/13815
8. Ивукина Е.С. *Особенности перевода экономических текстов*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33668/1/iyalvmop_2015_29.pdf
9. Каверина О.Д. Организация преподавания учебных курсов по экономике в российских университетах в XIX веке. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика*. 2010; № 3: 85 – 94.
10. Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку. *Вестник МГИМО*. 2012; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku
11. Микоян А.И. *Так было*. Москва: Вагриус, 1999.
12. Пидкасистый П.И. *Организация учебно-познавательной деятельности студентов*. Москва, 2004.
13. Струнина Н.В. Реализация компетентностного аспекта ФГОС ВПО в обучении иностранному языку в вузе. Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014; № 1-1: 105 – 110.
14. Соловьева О.Б. *Обучение устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.
15. Шишкин М.В., Мисько О.Н. Экономическое образование в России: вчера, сегодня, завтра (часть II). *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Серия: Экономика. 2015; № 4: 90 – 94.
16. Ярунина С.А. Основы внеаудиторной самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017; № 2: 76 – 82.

References

1. Akopyan L.G. *Razlichnye podhody v prepodavanii inostrannogo yazyka studentam v neyazykovyh vuzah*. Available at: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
2. Belyanin V.P. *Psiholingvisticheskie osobennosti hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1988.
3. Bim I.L., Sadomova L.V. *Kul'turnoe prostranstvo i novoe soderzhanie obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodejstvii faktorov i mehanizmov*: monografiya. Moskva, 2014.
4. Gerasimova I.G. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov geologicheskih special'nostej v processe obucheniya professional'nomu obscheniyu na anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
5. Zhilyaeva O.A. Yazykovaya kul'tura kak faktor uspeshnosti professional'noj deyatel'nosti. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 93: 245 – 249.
6. Ivanova I.D. Yazykovaya lichnost' sovremennogo `ekonomista. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 40 (278): 237 – 239.
7. *Inostrannyj yazyk kak put' k kar'ere*. Available at: https://nn.hh.ru/article/13815
8. Ivukina E.S. *Osobennosti perevoda `ekonomicheskih tekstov*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33668/1/iyalvmop_2015_29.pdf
9. Kaverina O.D. Organizaciya prepodavaniya uchebnyh kursov po `ekonomike v rossijskih universitetah v XIX veke. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. `Ekonomika*. 2010; № 3: 85 – 94.
10. Klemencova N.N. Tekst v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik MGIMO*. 2012; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku
11. Mikoyan A.I. *Tak bylo*. Moskva: Vagrius, 1999.
12. Pidkasistyj P.I. *Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov*. Moskva, 2004.
13. Strunina N.V. Realizaciya kompetentnostnogo aspekta FGOS VPO v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2014; № 1-1: 105 – 110.
14. Solov'eva O.B. *Obuchenie ustnomu professional'no orientirovannomu obscheniyu studentov morskih inzhenernyh special'nostej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
15. Shishkin M.V., Mis'ko O.N. `Ekonomicheskoe obrazovanie v Rossii: vchera, segodnya, zavtra (chast' II). *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. Seriya: `Ekonomika. 2015; № 4: 90 – 94.
16. Yarunina S.A. Osnovy vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017; № 2: 76 – 82.

Статья поступила в редакцию 31.01.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-229-232

Lazukin A.D., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honored worker of the Higher School of the Russian Federation, Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Lazykin@yandex.ru*
Fuks I.V., *Head of Department of Retraining and Advanced Training of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, postgraduate, Faculty of pedagogy at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fuks68@mail.ru*

IMPROVEMENT OF THE MANAGEMENT OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN FACULTIES OF RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF MILITARY UNIVERSITIES. The article presents an analysis of current problems of independent work of students in retraining and further training faculties (further RFTF) of military universities, caused by various socio-economic and psychological and educational reasons. Different points of view presented on the understanding and content of the main components that found in independent study, conducted their comparative analysis. The personal and operational components of the students' level of preparation for independent work and their interaction with the organizers and supervisors of independent study of the students are identified and substantiated. Based on an analysis of theoretical sources and pedagogical practices described the role and place of independent work in a holistic pedagogical process, as a bridge to learning challenges, education and development of students. A summary of the essential characteristics of the participants' of RFTF independent work is presented. Basic pathways and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the participants' of RFTF independent work are generalized and formulated in modern conditions in view of the changes taking place in training activities and military practice.

Key words: **pedagogical process, independent work of students in retraining and further training faculties, teaching staff, staff of faculties of retraining and further training, supervision of independent work of trainees in refresher and advanced training faculties, ways to improve management of students' own work.**

А.Д. Лазукин, *д-р пед. наук, проф., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Lazykin@yandex.ru*
И.В. Фукс, *нач. факультета переподготовки и повышения квалификации Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: fuks68@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье представлена характеристика актуальных проблем совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей факультетов переподготовки и повышения квалификации (далее – ФППК) военных вузов, обусловленных различными социально-экономическими и психолого-педагогическими причинами. Представлены различные точки зрения на понимание сущности и содержание основных компонентов самостоятельной работы, проведен их сравнительный анализ. Выделены и обоснованы личностные и деятельностные слагаемые, определяющие уровень подготовленности обучающихся

к самостоятельной работе и их взаимодействию с организаторами и руководителями самостоятельного учебного труда слушателей. На основе анализа теоретических источников и педагогической практики охарактеризованы роль и место самостоятельной работы в целостном педагогическом процессе как связующего звена в решении задач по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. Представлена обобщающая характеристика сущностных составляющих самостоятельной работы слушателей ФППК и руководства ею. Обобщены и сформулированы основные пути и педагогические условия совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей ФППК в современных условиях.

Ключевые слова: **педагогический процесс, самостоятельная работа слушателей ФППК, преподавательский состав, сотрудники ФППК, руководство самостоятельной работой слушателей ФППК, пути совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей.**

Изменение и обновление задач профессиональной деятельности офицерского состава Вооруженных Сил РФ, выпускников военных вузов разных лет в современных условиях повлекло за собой и потребность изменений в организации и содержании их повышения квалификации и переподготовки в военных вузах. Как показывает педагогическая практика и специальные исследования, основными характерными чертами процесса переподготовки и повышения квалификации кадров в образовательном пространстве ФППК современных отечественных военных вузов являются:

– увеличение числа преподаваемых дисциплин;

– систематическое уплотнение и обновление преподаваемого материала;

– регулярное привлечение слушателей к различным видам общественной деятельности;

– пропуски слушателями плановых учебных занятий по объективным причинам [1–6].

Эти и некоторые другие факторы снижают эффективность учебно-воспитательного процесса. И в этих условиях даже посещение всех учебных занятий, по материалам нашего исследования, не может обеспечить переподготовку или повышение квалификации офицеров на уровне, соответствующем запросам, предъявляемым современным динамично развивающимся обществом и, в частности, Вооружёнными Силами РФ как его неотъемлемой частью.

В связи с этим результативность подготовки слушателей ФППК тесно связана с наличием у них достаточно развитого комплекса способностей, позволяющих осуществлять систематическую самостоятельную работу с учебной информацией. Подобная актуализация навыков самостоятельной учебной деятельности характерна для большинства современных российских ФППК военных вузов [1; 4; 7]. И поэтому сегодня самостоятельная работа слушателей ФППК представляет собой важную составляющую их учебной деятельности.

Педагогическая практика свидетельствует, что методически четко организованная самостоятельная учебная работа слушателей благоприятно воздействует на процесс развития их профессиональных компетенций, а также способствует формированию у них потребности в самообразовании и саморазвитии. Учитывая это, членам педагогических коллективов ФППК необходимо уделять повышенное внимание проблемам, связанным с эффективной организацией руководства соответствующим сегментом переподготовки офицерских кадров, в важности которого мы только что имели возможность убедиться [2; 5; 6; 8].

Цель данной статьи предполагает научное и прикладное уточнение специфики совершенствования руководства процессом самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов.

Основными задачами статьи являются:

– рассмотрение ключевых сущностных и содержательных характеристик самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов, а равно и вопросов, связанных с руководством ею;

– рассмотрение наиболее эффективных на данном этапе развития соответствующего сегмента военного образования путей совершенствования руководства самостоятельной учебной деятельностью слушателей ФППК.

Методы исследования: анализ специальной литературы и педагогического опыта работы авторов в Военном университете Министерства обороны Российской Федерации.

Представляется возможным и необходимым остановиться на наиболее значимых составляющих самостоятельной работы слушателей ФППК и руководства ею, которые могут выступать методологической и научно-теоретической основой понимания процесса её зарождения и становления, а также выявления путей и условий совершенствования в новых условиях деятельности ФППК.

Современный этап функционирования высшей государственной и негосударственной школ, в том числе ФППК, с их проблемами и противоречиями свидетельствует о необходимости изучения истории и опыта учебного процесса и его важнейшей составляющей – самостоятельной работы обучающихся для использования в профессионально-педагогической деятельности в настоящее время на ФППК военных вузов.

Анализ ряда наименований специальной литературы, так или иначе затрагивающих вопросы, связанные с самостоятельной работы обучающихся, даёт нам право с определённой долей уверенности утверждать, что одним из ключевых педагогических условий, обеспечивающих успешность дальнейшего совершенствования процессов, связанных с управлением ей, является изучение опыта предыдущих поколений педагогов-исследователей и практиков, работавших в данной области [2; 8–11]. Можно выделить шесть стадий становления самостоятельной работы как частей учебного процесса, осуществляемого в пространстве образовательных организаций (табл. 1).

Общим для всех охарактеризованных выше этапов интеграции самостоятельной работы в систему учебной деятельности организаций высшего и послевузовского образования было отсутствие однозначного понимания конкретных её сущностных и содержательных характеристик применительно к системе переподготовки и повышения квалификации [11, с. 60].

Соответственно, и на сегодняшний день фиксируется факт существования определённого плюрализма взглядов на различные проблемы, связанные с самостоятельной работой, в т.ч. слушателей ФППК военных вузов [3; 11; 13]. Однако на сегодняшнем этапе разработки данной проблематики представляется возможным выделение ряда важнейших сущностных признаков их самостоятельной работы (табл. 2).

Таблица 1

Этапы интеграции самостоятельной работы
в образовательный процесс

Наименование периода	Хронологические рамки	Краткая характеристика
Возникновение и становление самостоятельной работы в частной и общественной школе России	X – середина XIX вв.	Самостоятельная работа интегрируется в учебный процесс как объективная потребность в развитии самостоятельности обучающихся, организуется на уровне преподаватель – обучающийся
Интеграция самостоятельной работы в образовательную среду вузов по мере развития системы ВО в России	Вторая половина XIX – конец XIX в.	Определённое внимание к самостоятельной работе обучающихся со стороны организаторов образовательной деятельности, связанное с этим её выделение как самостоятельной части образовательного процесса
Формирование унифицированных систем учебной деятельности в вузах	Конец XIX – начало XX вв.	Специальное планирование самостоятельной работы обучающихся, зафиксированное на страницах учебных планов и программ, вооружение различных категорий обучающихся навыками и умениями самостоятельной работы
Педагогическая рецепция предшествующего опыта профессионального обучения, в т.ч. критическая оценка роли и места самостоятельной работы в образовательном процессе	Начало XX – середина XX в.	Повышение роли и места самостоятельной работы в системе профессиональной подготовки, дискуссии в среде педагогов-исследователей и практиков по вопросам, связанным с ее сущностными и содержательными характеристиками
Современный этап развития системы высшего и послевузовского образования	Конец XX – первая четверть XXI вв.	Повышение роли самостоятельной работы в профессиональном образовании, широкое внедрение различных инновационных образовательных технологий, позволяющих оптимизировать самостоятельную учебную деятельность, интенсивные поиски путей дальнейшего повышения их эффективности [10; 11]

Таблица 2

Сущностные признаки самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов

Группа признаков	Характеристика
Внешние	Практическая, либо учебно-познавательная задача выступает в роли учебной проблемы, решение которой способствует развитию профессиональных и/или личностных качеств слушателей. Эта задача должна побуждать их к различным проявлениям самостоятельной активности. Роль педагогического состава ФППК сводится к организационным функциям
Внутренние	Слушатели ФППК военных вузов проявляют самостоятельную творческую активность в ходе решения поставленных перед ними задач. При этом их самостоятельная работа претерпевает качественные изменения и поступательно развивается [14, с. 53]

Изучение современного состояния самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов позволило выявить основные трудности в руководстве ею. Последние могут быть разделены на четыре группы (табл. 3).

Таблица 3

Трудности, возникающие при организации самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов

Группы	Характеристика
Психологические	Трудности, связанные с мотивацией слушателей к самостоятельному учебному труду
Организационно-технические	Связаны с методическим, информационным и материально-техническим обеспечением руководства самостоятельной работой слушателей ФППК
Координации и взаимодействия	Связаны с объединением усилий всех участников образовательного процесса в целях достижения единой цели переподготовки и повышения квалификации слушателей
Технологические	Трудности, связанные с необходимостью овладения слушателями ФППК военных вузов системой знаний, умений и навыков, относящихся к области самостоятельного учебного труда [1; 7; 11; 13; 14]

Исследование теоретических и прикладных основ организации, содержания и методики самостоятельной работы слушателей ФППК военных вузов, а также изучение её практики позволили разработать и обосновать комплексную целевую программу совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов, а также организовать ее опытную проверку на ФППК в Военном университете МО РФ и нескольких военных академиях. Содержательную основу реализации комплексной целевой программы совершенствования соответствующего сегмента учебной деятельности составили следующие положения:

1. Целенаправленное объединение профессорско-преподавательского состава под общей педагогической целью повышения мотивации у обучаемых ФППК к самостоятельному учебному труду.

2. Формирование у участников образовательного процесса мотивации на эффективное управление самостоятельной учебной деятельностью слушателей ФППК.

3. Подготовка членов педагогических коллективов к руководству самостоятельной работой слушателей, учитывающему требования современного социума.

4. Расширение использования методов активизации самостоятельной учебной деятельности слушателей.

5. Обучение слушателей ФППК основам эффективного использования передовых методик самостоятельной работы, повышение заинтересованности слушателей в соответствующих формах активности.

Реализация охарактеризованной выше программы доказала свою обоснованность и продуктивность. Результаты, полученные в ходе её апробации, позволяют нам с определённой долей уверенности говорить об эффективности ряда путей совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов (табл. 4).

Таблица 4

Эффективные пути совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов

Пути	Педагогические условия их успешной реализации
Оптимизация подготовки преподавательского состава к руководству самостоятельной работой слушателей	Вооружение преподавателей современными педагогическими технологиями организации самостоятельной работы
	Формирование у преподавателей осознанного стремления к усвоению системы знаний, умений и навыков, связанных с эффективным руководством самостоятельной работой
	Регулярный педагогический контроль за осуществлением преподавателями руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов
	Активное включение преподавателей в различные виды деятельности, направленные на эффективное руководство самостоятельной работой слушателей
Активизация самостоятельного учебного труда слушателей ФППК на основе личностно ориентированного подхода	Генерация упорядоченной системы самостоятельной работы слушателей, соответствующей цикличности их работоспособности
	Широкое использование преподавателями ФППК методов эффективного педагогического стимулирования работы слушателей
	Организация самостоятельной работы слушателей в соответствии с дидактическими принципами
	Знакомство слушателей с наиболее эффективными на сегодняшний день методиками самостоятельной учебной деятельности
Рациональная оптимизация деятельности преподавателей по организации самостоятельной работы слушателей	Формирование у членов педагогических коллективов положительной мотивации деятельности, связанной с организацией самостоятельной работы слушателей в процессе учебно-методических занятий и индивидуальной работы
	Обеспечение эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса
	Рациональный выбор технологий, форм и методов проведения занятий в рамках подготовки преподавателей и сотрудников к осуществлению деятельности по организации самостоятельной работы слушателей

Таким образом, анализ состояния самостоятельной работы слушателей ФППК в военных вузах показывает, что сложившаяся практика руководства ею в современных условиях претерпевает значительные изменения и нуждается в совершенствовании. Ее организаторы и участники находятся в процессе поиска путей и способов осуществления такой организации, содержания и методики организации самостоятельной работы обучающихся и руководства ею, которая соответствовала бы обновляющимся требованиям к подготовке специалистов, выдвигаемым на современном этапе развития Вооруженных Сил РФ.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней обобщен определенный историко-педагогический опыт самостоятельной работы обучающихся в отечественных образовательных учреждениях и руководства ею; уточнены сущность и содержание самостоятельной работы слушателей ФППК и особенности руководства ею в современных условиях; определены, обоснованы и представлены основные пути и педагогические условия совершенствования руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов.

Теоретическая значимость статьи определяется представлением актуальной научной проблемы – совершенствование руководства самостоятельной работой слушателей ФППК военных вузов, обогащающей имеющиеся знания о сущности и содержании этого дидактического процесса.

Практическая значимость связана с тем, что на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта авторов определены основные направления, по которым может осуществляться совершенствование процесса руководства самостоятельной работой слушателей.

Библиографический список

1. Мусинец П.В., Краюхин А.И. Организационно-педагогические условия совершенствования профессионально-правовой компетенции слушателей военных вузов. *Научные исследования и инновации.* 2021; № 8: 230 – 235.
2. Авуза А.А. *Повышение эффективности руководства самостоятельной работой курсантов военных вузов.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.

3. Сластёнин В.А. *Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе*. Москва: Юрайт, 2017.
4. Турченюк И.Н., Волкова В.В. Научиться «смотреть за горизонт». К 10-летию кафедры государственного управления и национальной безопасности ВАГШ ВС РФ. *Вестник военного образования.* 2020; № 3 (24): 12 – 17.
5. Микитюк Ю.В. Ведомственное образование в Республике Крым: история и современность. *Вестник Белгородского юридического института МВД России им. И.Д. Путилина.* 2018; № 3: 4 – 11.
6. Кошелева А.О., Шевченко О.И., Архипенко М.А. Эффективная деятельность преподавателя ведомственного вуза в условиях интеграции науки и образования. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2017; № 4 (77): 240 – 244.
7. Прудников Л.А., Волкова В.В. Качество прежде всего. Из опыта подготовки военных педагогов. *Вестник военного образования.* 2021; № 6 (33): 23 – 28.
8. Прудников Л.А., Волкова В.В. Возможности педагогического сопровождения становления офицеров-преподавателей в Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации. *Военная мысль.* 2020; № 12: 150 – 156.
9. Машарипова В.Г. Проект как вид самостоятельной творческой работы учащихся. *Вопросы науки и образования.* 2020; № 20 (155): 21 – 24.
10. Алиева У.Х. Роль самостоятельной деятельности учащихся в учебном процессе. *Достижения науки и образования.* 2021; № 7 (79): 54 – 55.
11. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Историческое развитие самостоятельной работы как вида деятельности школьников. *Colloquium-journal.* 2021; № 35 (122): 58 – 63.
12. Волков Н.П. *Вопросы руководства самостоятельной работой слушателей академии.* Москва: ВПА, 1985.
13. Барабанщиков А.В. Научно-педагогические основы самостоятельной работы слушателей и руководство ею. *Пути совершенствования самостоятельной работы слушателей*: сборник. Москва: ВПА, 1979: 3 – 15.
14. Никитин В.А., Детушев И.И. Соответствовать квалификации. Основные направления повышения качества подготовки слушателей по дисциплинам кафедры материально-технического обеспечения военной академии ВКО. *Вестник военного образования.* 2019; № 1 (16): 52 – 55.

References

1. Musinec P.V., Krayuhin A.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'no-pravovoj kompetencii slushatelej voennyh vuzov. *Nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2021; № 8: 230 – 235.
2. Avuza A.A. *Povyshenie `effektivnosti rukovodstva samostoyatel'noj rabotoj kursantov voennyh vuzov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
3. Slastenin V.A. *Tehnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole*. Moskva: Yurajt, 2017.
4. Turchenyuk I.N., Volkova V.V. Nauchit'sya «smotret' za gorizont». K 10-letiyu kafedry gosudarstvennogo upravleniya i nacional'noj bezopasnosti VAGSh VS RF. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2020; № 3 (24): 12 – 17.
5. Mikityuk Yu.V. Vedomstvennoe obrazovanie v Respublike Krym: istoriya i sovremennost'. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii im. I.D. Putilina.* 2018; № 3: 4 – 11.
6. Kosheleva A.O., Shevchenko O.I., Arhipenko M.A. `Effektivnaya deyatel'nost' prepodavatelya vedomstvennogo vuza v usloviyah integracii nauki i obrazovaniya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 4 (77): 240 – 244.
7. Prudnikov L.A., Volkova V.V. Kachestvo prezhde vsego. Iz opyta podgotovki voennyh pedagogov. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2021; № 6 (33): 23 – 28.
8. Prudnikov L.A., Volkova V.V. Vozmozhnosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya stanovleniya oficerov-prepodavatelej v Voennoj akademii General'nogo shtaba Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. *Voennaya mysl'.* 2020; № 12: 150 – 156.
9. Masharipova V.G. Proekt kak vid samostoyatel'noj tvorcheskoj raboty uchaschihsya. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2020; № 20 (155): 21 – 24.
10. Alieva U.H. Rol' samostoyatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya v uchebnom processe. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya.* 2021; № 7 (79): 54 – 55.
11. Scherbakova E.V., Scherbakova T.N. Istoricheskoe razvitie samostoyatel'noj raboty kak vida deyatel'nosti shkol'nikov. *Colloquium-journal.* 2021; № 35 (122): 58 – 63.
12. Volkov N.P. *Voprosy rukovodstva samostoyatel'noj rabotoj slushatelej akademii.* Moskva: VPA, 1985.
13. Barabanschikov A.V. Nauchno-pedagogicheskie osnovy samostoyatel'noj raboty slushatelej i rukovodstvo eyu. *Puti sovershenstvovaniya samostoyatel'noj raboty slushatelej*: sbornik. Moskva: VPA, 1979: 3 – 15.
14. Nikitin V.A., Detushev I.I. Sootvetstvovat' kvalifikacii. Osnovnye napravleniya povysheniya kachestva podgotovki slushatelej po disciplinam kafedry material'no-tehnicheskogo obespecheniya voennoj akademii VKO. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 1 (16): 52 – 55.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-232-234

Rodina N.M., *lecturer, Department of Choir Conducting and Social and Cultural Projects, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nelya.rodina@yandex.ru*

CHILDREN'S EXPERIMENTATION AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN PRESCHOOL CHILDREN. The article considers the essence and meaning of the concepts of "children's experimentation", "cognitive activity." The directions and types of children's experimentation (mental, real, social) are substantiated and described. The motives of children's experimentation are revealed. The positive influence of children's experimentation on the intellectual, social, creative development of preschoolers is substantiated. The essence of cognitive interest is considered from the point of view of the leading motive of the child's activity, including research and teaching. The influence of cognitive interest on the mental development of preschoolers, on the formation of the moral qualities of the child, the formation of his system of moral values, the development of volitional qualities, the manifestation of the positive qualities of the child in joint activities are shown. The relationship between children's experimentation and the development of the cognitive interest of preschoolers is revealed.

Key word: **cognitive interest, preschool age, experiment, children's experimentation, development of preschoolers.**

Н.М. Родина*, преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nelya.rodina@yandex.ru*

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрена сущность и значение понятий «детское экспериментирование», «познавательная активность». Обоснованы и описаны направления и виды детского экспериментирования (мысленное, реальное, социальное). Выявлены мотивы детского экспериментирования. Обосновано положительное влияние детского экспериментирования на интеллектуальное, социальное, творческое развитие дошкольников. Рассмотрена сущность познавательного интереса с точки зрения ведущего мотива деятельности ребенка, в том числе исследовательской и учебной. Показано влияние познавательного интереса на умственное развитие дошкольников, на формирование нравственных качеств ребенка, его системы нравственных ценностей, развитие волевых качеств, проявление положительных качеств ребенка в совместной деятельности. Выявлена связь между детским экспериментированием и развитием познавательного интереса дошкольников.

Ключевые слова: **познавательный интерес, дошкольный возраст, эксперимент, детское экспериментирование, развитие дошкольников.**

В современный период развития образования актуальным является вопрос повышения качества образования, нацеленность на формирование личности творческой, активной, проявляющей интерес к учению, способной к нестандартным решениям в различных ситуациях. В ФЗ «Об образовании» отражены данные образовательные установки. В непрерывной системе образования РФ дошкольная образовательная организация считается первой ступенью, следовательно, в период дошкольного детства проблема развития познавательного интереса является значимой, так как такие качества личности, как интерес к учению, целеустремленность, активность закладываются именно в этот период. В стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечены задачи дошкольного учреждения по развитию познавательного интереса, такие как: 1) создание педагогических условий по обеспечению развития способностей детей и их интересов; 2) обеспечение условий по стимулированию любознательности и познавательной активности; 3) формирование познавательного интереса и познавательной самостоятельной деятельности дошкольников. Таким образом, решение проблем, связанных с развитием познавательного интереса дошколь-

ников, становится одной из актуальных задач современной дошкольной педагогики [1–10].

Цель статьи – показать возможности детского экспериментирования в развитии у дошкольников интереса к окружающему миру, любознательности, стремлении познать предметы и явления, что в целом составляет развитие познавательного интереса ребенка.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятия «детское экспериментирование», «познавательный интерес», определить связь между экспериментальной деятельностью ребенка и его познавательной активностью, выявит закономерности.

Научная новизна определяется выявлением зависимости между детским экспериментированием и познавательной активностью ребенка.

Теоретическая значимость статьи: систематизация материала по осуществлению детского экспериментирования, познавательной активности дошкольников; определении педагогической закономерности и взаимозависимости рассматриваемых феноменов.

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение передового педагогического опыта в области дошкольной педагогики по проблеме развития познавательного интереса средствами детского экспериментирования.

В работах В.А. Сухомлинского отмечается, что по своей природе дошкольники – активные исследователи, старающиеся познать всё окружающее. Дошкольникам свойственны любознательность, самостоятельное исследование окружающего мира, стремление к экспериментированию. В связи с этим педагогическая задача состоит в том, чтобы активно помогать и развивать эту деятельности, не пресекая познавательную активность дошкольника. Детские впечатления являются самыми яркими, запоминающимися, поэтому роль воспитателя ДОУ состоит в том, чтобы поддержать ребенка, помочь ему сохранить первые впечатления о мире, природе, красоте и разнообразии окружающего мира.

В домашних условиях или на улице дошкольники часто экспериментируют с различными предметами. Эти эксперименты являются потребностью детей в познании свойств предметов, узнать об этих предметах что-то новое. Например, дети скидывают предметы с высоты, наблюдая за тем, как они летят; разбирают игрушки, стремясь узнать, как все устроено; следят за предметами на воде, определяя, какие из них тонут, а какие – нет; пробуют снег на вкус и т.д. Такая детская самостоятельность может быть опасной, поскольку дошкольники еще не знают, что такие детские эксперименты и исследования могут иметь серьезные последствия (дети не знают химических свойств веществ, характеристик предметов, правил личной безопасности).

Безопасность специально организованного педагогом/воспитателем эксперимента очевидна, поскольку он проходит под наблюдением взрослого и не сковывает деятельность ребенка. В связи с этим специально организованное детское экспериментирование выступает средством познания мира, способствует развитию познавательного интереса ребенка.

В исследованиях психолога Н.Н. Поддъякова [5] отмечается, что в период дошкольного детства ведущей является не только игровая деятельность, но детское экспериментирование. Детское экспериментирование можно рассматривать как отдельный, самостоятельные вид деятельности, поскольку он составляет основу других видов деятельности – коммуникативной, игровой, изобразительной, конструктивной.

Идея детского экспериментирования разрабатывается многими учеными: Н.Н. Поддъяковым, Н.В. Лысенко, Н.Л. Паршуковой, Г.Н. Соломатиной и др. Авторы отмечают положительное влияние детского экспериментирования на развитие дошкольников в различных аспектах – нравственном, интеллектуальном, творческом, социальном.

Исследования (А.Н. Кочеткова, Н.Л. Паршуковой, Г.Н. Соломатиной) [2; 4; 10] показывают, что в исследовательской деятельности происходит активизация мыслительных процессов, накопление практического опыта дошкольников. Поэтому детское экспериментирование есть средство интеллектуального развития ребенка.

Ведущим мотивом детского экспериментирования, согласно материалам Л.А. Саенко и Г.Н. Соломатиной [6], является направленность ребенка на получение новых знаний, новых сведений о предметах. В исследованиях Н.В. Веракса, О.Р. Галимова, Н.Г. Гончаровой, Л.В. Ивановской, Е.Ф. Мазанюк, Н.В. Сапроновой, Л.В. Смирновой, Н.А. Шинкаревой детское экспериментирование представляется как сложный вид деятельности, в ходе которого происходит развитие различных способностей дошкольников – рассуждение, прогнозирование, построение этапов эксперимента, проектирование, целеполагание, поиск решений в исследовании.

Ученые (Н.Н. Поддъяков, Н.Л. Паршукова и др.) [5; 4] выделят виды детского экспериментирования:

1) мыслительное экспериментирование;

2) реальное экспериментирование;

3) социальное экспериментирование.

В последние годы отмечается повышенный интерес к изучению детского экспериментирования (О.В. Афанасьева, А.И. Иванова, О.В. Киреева, Н.А. Шинкарева и др.), а именно – поиск содержательного наполнения, индивидуализация процесса экспериментирования, развитие художественного (творческого) экспериментирования, разработка технологий проведения детского экспериментирования в детском саду, разработка методического материала для воспитателей и родителей по детскому экспериментированию.

Коллектив авторов отмечает [1], что при экспериментировании у дошкольников развивается способность к моделированию, установлению связей между явлениями и предметами, происходит освоение природных закономерностей и зависимостей. Отмечается, что изучение предметов, экспериментирование с ними носит творческий характер, что стимулирует развитие детской любознательности и познавательной активности дошкольников.

Познавательный интерес как направленность личности является сильным побудителем к деятельности, а также регулятором этой деятельности, способствует становлению дошкольников как субъектов познавательной деятельности, стимулирующий ребенка к получению знаний, к учению, отмечают педагоги Е.И. Зритнева и Л.А. Саенко [8].

Несмотря на то, что познавательный интерес является ведущим мотивом деятельности, в дошкольной педагогике лишь в последнее время появились множественные исследования и методические разработки в этом направлении. Познавательный интерес, являясь мотивационным фактором и частью структуры познавательной деятельности, оказывает влияние на формирование и развитие личностных отношений дошкольников: общение со сверстниками, с воспитателем, родителями, различными иными участниками познания. Можно сделать вывод, что на основе познания мира на уровне предметов, постижения научных истин детьми, появляющимся отношением к новому знанию формируется у дошкольников собственное миропонимание, а далее – мироощущение и мировоззрение.

Педагогом Г.Н. Соломатиной [10] отмечается, что в старшем дошкольном возрасте активно развивается исследовательская позиция детей, формируется тип его исследовательского поведения. При этом проявляются познавательные интересы дошкольников, а именно – рассматривание предметов, расспрашивание взрослых об интересующих предметах (растения, животные, машины и др.), самостоятельный поиск доступной информации.

Педагоги и психологи (Н.В. Исакова, А.А. Кивилёва, Н.Г. Морозова, И.Н. Соколовская, И.Ф. Харламов, Г.И. Щукина) отмечают влияние познавательного интереса на умственное развитие дошкольников, на формирование нравственных качеств ребенка, его системы нравственных ценностей. Кроме того, отмечается, что при увлекательной исследовательской деятельности проявляются положительные качества детей. Познавательный интерес управляет поведением дошкольника, является регулятором его деятельности и поступков. В работах И.Н. Соколовской отмечено, что познавательный интерес сопряжен с волевыми усилиями ребенка, поэтому он выступает стимулов в развитии настойчивости, стремлении к завершению начатого дела, целеустремлённости.

Все вышеизложенное показывает, что детское экспериментирование является продуктивным средством развития познавательного интереса ребенка в дошкольном возрасте, оказывает положительное влияние на его интеллектуальное развитие, эмоциональную сферу, социальное становление, практический опыт различной деятельности, творческое развитие дошкольников. Опыт детского экспериментирования ложится в основу направленности дальнейшей исследовательской деятельности дошкольников.

Выделим положительный эффект использования детского экспериментирования в развитии дошкольников:

- стимулирование исследовательской деятельности;
- получение и накопление объема новых знаний, умений и навыков;
- развитие собственной активности дошкольников;
- развитие творческого потенциала ребенка;
- развитие познавательного интереса, любознательности;
- формирование предпосылок потребности в непрерывном образовании.

Таким образом, познавательный интерес можно рассматривать как многозадачный феномен, оказывающий положительное влияние на развитие личности ребенка в дошкольном возрасте. Познавательный интерес является стимулом для интеллектуального развития, потребности в получении новых знаний, познании окружающего мира, социального взаимодействия ребенка. Эффективным средством развития познавательного интереса является детское экспериментирование, поскольку вызывает у дошкольников интерес, любознательность, стимулирует мыслительные операции. Детское экспериментирование не может быть изолировано от других видов деятельности, в которой проявляет себя дошкольник. В нем развиваются коммуникативные, творческие способности, личностные качества. Детское экспериментирование должно быть организованным педагогом, именно он вызывает познавательный интерес у детей, которые сами должны осуществлять маленькие эксперименты.

Выявлена закономерность: чем больше ребенок осуществляет свои маленькие эксперименты, тем выше у него проявляется познавательный интерес. И чем выше уровень познавательного интереса, тем все активнее и интенсивнее ребенок будет осуществлять свои исследования, участвовать в экспериментировании.

Библиографический список

1. Саенко Л.А., Суменко Л.В., Панасенкова М.М., Горбушина И.А. *Актуальные социально-педагогические проблемы детства современной России*. Ставрополь: ООО «Мир данных», 2007.
2. Кочеткова А.Н. К проблеме развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. *Международный студенческий научный вестник*. 2015; № 5-3: 397 – 399.
3. Лысенко Н.В. *Организация поисково-исследовательской работы в детском саду*. Киев: РУМК, 2010.
4. Паршукова Н.Л. Маленькие исследователи. Виды и структура исследовательских занятий в детском саду. *Дошкольная педагогика*. 2011; № 1: 25 – 31.
5. Поддьяков Н.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности. *Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве*. Москва: НИИ школьных технологий, 2006.
6. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
7. Саенко Л.А. Развитие аналитических умений будущих специалистов сферы рекламы средствами кейс-заданий. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021; № 3 (84): 204 – 209.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
9. Саенко Л.А., Горбушина И.А. *Технологии социально-педагогической поддержки семьи и детства в современной России*: монография. Ставрополь: Бюро новостей, 2009.
10. Соломатина Г.Н. Адаптивная образовательная среда для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное и инклюзивное образование:* материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021: 40 – 44.

References

1. Saenko L.A., Sumenko L.V., Panasenkova M.M., Gorbushina I.A. *Aktual'nye social'no-pedagogicheskie problemy detstva sovremennoj Rossii*. Stavropol': OOO «Mir dannyh», 2007.
2. Kochetkova A.N. K probleme razvitiya poznavatel'no-issledovatel'skoj deyatel'nosti doshkol'nikov. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5-3: 397 – 399.
3. Lysenko N.V. *Organizaciya poiskovo-issledovatel'skoj raboty v detskom sadu*. Kiev: RUMK, 2010.
4. Parshukova N.L. Malen'kie issledovateli. Vidy i struktura issledovatel'skih zanyatij v detskom sadu. *Doshkol'naya pedagogika*. 2011; № 1: 25 – 31.
5. Podd'yakov N.N. Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchaschihsya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2006.
6. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
7. Saenko L.A. Razvitie analiticheskih umenij buduschih specialistov sfery reklamy sredstvami kejs-zadanij. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 3 (84): 204 – 209.
8. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
9. Saenko L.A., Gorbushina I.A. *Tehnologii social'no-pedagogicheskoj podderzhki sem'i i detstva v sovremennoj Rossii*: monografiya. Stavropol': Byuro novostej, 2009.
10. Solomatina G.N. Adaptivnaya obrazovatel'naya sreda dlya obucheniya i vospitaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Special'noe i inklyuzivnoe obrazovanie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2021: 40 – 44.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-234-236

***Funtikova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Industrial and Pedagogical Training Department, Vladimir Dahl Lugansk State University (Lugansk, LPR), E-mail: nvfuntikova2020@yandex.ru*

JUSTIFICATION OF INTELLIGENCE STRUCTURE INTEGRITY AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF A PERSON IN THE CONTEXT OF TASKS OF EDUCATION OF INTELLIGENCE AT UNIVERSITY STUDENTS. In the article the intelligence structure unity as integral quality of a personality is justified. Investigating integration as a core characteristic feature of "intelligence" concept, the author reveals the sense of integrativity and specifics of integrative concepts because they are the things which reveal methodological basis of intelligence structure unity justification in the context of university students intelligence education task solution. In the context of presented investigation the author defines intelligence as a person's integrated characteristic feature combining his/her spiritual-intelligence, spiritual-moral and spiritual-esthetic qualities on the basis of active vital and sense aspiration for self-perfection and perfection of the world on the basis of the highest spiritual values and applies to analysis of the stresses components balance and interrelations on the basis of analysis performed. The author has analyzed the consequences of person's intellectual, moral, and ethic spheres of development irregularity and their non-harmonic interaction. The performed analysis allows to conclude that person's spiritual-intellectual, spiritual-moral, and spiritual-ethic features form integrated relations with each other and thus forming principally new characteristic feature of a person.

Key words: **intelligence, intelligence structure, spiritual-intellectual features, spiritual-moral features, spiritual-ethic features, intelligence training, university, higher education.**

***Н.В. Фунтикова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. индустриально-педагогической подготовки Луганского государственного университета имени Владимира Даля, г. Луганск, E-mail: nvfuntikova2020@yandex.ru*

ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье обоснована целостность структуры интеллигентности как интегративного качества личности. Рассматривая интегративность как ключевую характеристику понятия «интеллигентность», автор раскрывает содержание интегративности и специфику интегративных понятий, поскольку именно они и составляют методологическую основу обоснования целостности структуры интеллигентности в контексте решения задач воспитания интеллигентности у студентов университета. На основе ранее проведенного анализа автор в контексте данного исследования определяет интеллигентность как интегративное качество человека, объединяющее его духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества на основе активного смысложизненного стремления к совершенствованию себя и мира на основе высших духовных ценностей, и обращается к анализу соотношения и взаимодействия выделенных компонентов. Автором проанализированы последствия неравномерности развития интеллектуальной, нравственной и эстетической сфер человека, их негармоничного взаимодействия. Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества человека формируют между собой интегративные отношения, поэтому представляют собой принципиально новое человеческое качество.

Ключевые слова: **интеллигентность, структура интеллигентности, духовно-интеллектуальные качества, духовно-нравственные качества, духовно-эстетические качества, воспитание интеллигентности, университет, высшее образование.**

В современном мире все более очевидным становится возрастание роли университетского образования, что актуализирует необходимость изучения тенденций, следование которым определяет стратегический вектор развития университета, ценности и перспективы профессионального образования. Только через реализацию гуманистической методологии мы можем сформировать педагогические модели реализации миссии современного университета – воспитания студентов как носителей общей и профессиональной культуры, ответственных и достойных членов общества, воспитания в процессе профессиональной подготовки Человека, Гражданина и Профессионала. Эти качества – качества интеллектуала, ответственного профессионала, патриота, тонко чувствующего гармонию окружающего мира и старающегося ее сохранить, – объединяются в понятии интеллигентности. Признание воспитания интеллигентности целью современной высшей школы актуализирует задачи поиска педагогического смысла данного понятия, раскрытия его структуры как основы для выстраивания содержания образовательного процесса в университете, методологического и методического обоснования воспитания личности в процессе профессиональной подготовки [1–11].

Цель исследования и соответствующие задачи для достижения этой цели. Целью данной статьи является обоснование целостности структуры интеллигентности как интегративного качества личности, что предполагает постановку и решение следующих задач: анализ интегративности как сущностной характеристики интеллигентности, описание структуры интеллигентности, анализ роли каждого из выделенных компонентов в целостной структуре интеллигентности и его взаимодействия с другими компонентами, прогнозирование результатов самостоятельного или негармоничного развития компонентов, доказательство необходимости гармоничного развития компонентов в целостной структуре интеллигентности.

Научная новизна результатов исследования. Обоснование целостной структуры интеллигентности как интегративного качества личности является основанием для выявления личностных качеств, в которых проявляется интеллигентность, и которые формируют содержательный каркас интеллигентности как основу идеального образа интеллигентного человека, что позволит в ходе разработки теоретической модели воспитания интеллигентности у студентов университета сформировать представления о педагогическом содержании данного процесса.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Выделение на основе целостной структуры интеллигентности комплекса личностных качеств, в которых проявляется интеллигентность, является основой для разработки методических основ воспитания интеллигентности у студентов университета, проектирования и эффективной реализации образовательного процесса, направленного на воспитание интеллигентного человека в процессе обучения в высшей школе.

Исходя из признания интегративного характера понятия «интеллигентность», мы, прежде всего, считаем необходимым определиться с сущностью интегративности как признака и спецификой интегративных понятий, поскольку именно они и составляют методологическую основу обоснования целостности структуры интеллигентности в контексте решения задач воспитания интеллигентности у студентов университета.

Следует отметить, что в современном научном мышлении и общении термин «интегративное понятие» является достаточно частотным, что связано со стремлением к целостному, всестороннему осмыслению человека, содержания, способов и форм его самопроявления. Интегративность в последнее время стала методологической основой новых отраслей науки – интегративной экологии, интегральной философии, интегральной психологии, интегративной антропологии, интегративной педагогии и других. Рассматривая интегративность как проявление, а иногда и синоним целостности, современные исследователи подчеркивают внимание не к внешней целостности, а к внутренним причинам, механизмам и процессам ее формирования и сохранения [1, с. 51]. Научные источники отмечают, что интегративность рассматривается как логическое единство, неразрывное соединение частей, объединенность их в целое, восстановление единства, состояние связанности частей в единое неразрывное целое [2, с. 345; 3, с. 176].

Интегративное понятие традиционно определяется как понятие, объединяющее в себе знание из разных сфер науки, при осмыслении которого возможно формирование общенаучных понятий и выход на общенаучный уровень методологического анализа. Мы исходим из понимания интегративного представления как понятия, содержание которого составляет сложная система неоднородных сущностных признаков, вступающих между собой в разноуровневые связи, формируя целостность и возможность самовоспроизводства.

Проанализировав имеющиеся подходы к определению интеллигентности, а также выявив интегративный характер этого понятия, мы пришли к выводу, что в контексте нашего исследования интеллигентность может рассматриваться как интегративное качество человека, объединяющее его духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества на основе активного смысложизненного стремления к совершенствованию себя и мира на основе высших духовных ценностей.

Наиболее дискуссионным в плане анализа содержания интеллигентности как личностного качества в научной и публицистической литературе остается вопрос о соотношении интеллигентности и образованности, развитой интеллектуальности, который находит свое отражение в уже ставшей традиционной дискуссии об интеллигентах и интеллектуалах.

Значительная часть авторов фактически отождествляют интеллигентность и рациональность, считая образованность не только основанием для принадлежности к интеллигенции, но и основой интеллигентности как личностного качества.

Такое отождествление образованности и интеллигентности достаточно распространено, оно характерно, прежде всего, для социологической и социально-экономической концепций интеллигентности [4, с. 61–62], где интеллигентность рассматривается, в частности, как умственная развитость, образованность, подготовленность к пониманию теоретических вопросов, профессиональная занятость сложным и творческим умственным трудом.

Образованность, профессионализм, даже наличие научных степеней не является, по мнению Д. Лихачева, абсолютной гарантией интеллигентности, поскольку ни образование, ни профессионализм не препятствуют избыточному погружению в решение профессиональных задач, когда, подчиняясь интересам специальности, специалисты «…жертвуют интересами людей или культурными ценностями» [5, с. 6].

Другая, менее распространенная точка зрения связана с отказом от рассмотрения интеллектуальной развитости как необходимой составляющей интеллигентности. В частности, Иванов-Разумник считал, что термин «интеллигенция» не связан с определенными профессиями или образованием, по его мнению, на основании определенного социально-этического критерия к интеллигенции может принадлежать и полуграмотный крестьянин или рабочий, а «… образованнейший академик и профессор может не принадлежать к интеллигенции», поскольку «… никакие дипломы не сделают сами по себе «образованного» человека «интеллигентным»» [6, с. 75, 80].

Признавая наличие обозначенных подходов к пониманию соотношения интеллигентности и образованности, мы исходим из позиции, в соответствии с которой мышление, интеллект, интеллектуальное развитие, образованность, стремление к самообразованию являются необходимой и неотъемлемой, но не единственной и не определяющей составной интеллигентности. Раскрывая содержание интеллигентности через соотнесение с интеллектуальностью, мы признаем важность в ней образованности, развитых интеллектуальных способностей, мышления, поскольку способность человека осознавать себя, осмысливать жизнь и собственные поступки, строить жизненные стратегии и анализировать результаты их реализации невозможно без развитого сознания, без достаточно сформированных познавательных умений и целостного мировоззрения. Образованность, по мнению Д. Лихачева, является необходимой составляющей интеллигентности, причем по своему характеру образованность должна быть «европейской», то есть соответствующей гуманистической культурной традиции [5, с. 6–8]. Итак, в современных условиях интеллектуальные качества человека, его интеллектуальное развитие в процессе образования и самообразования, интеллектуальная деятельность мыслятся как неотрывные от их духовного смысла.

Неразрывная связь интеллектуальных качеств человека и его нравственности, единство «человека интеллектуального» и «человека нравственного» [7, с. 249] и является основой для выделения в нашем исследовании комплекса духовно-нравственных качеств личности как еще одного компонента интеллигентности, поскольку именно нравственность, задавая разуму гуманистическую направленность, в свою очередь, опирается на разум.

Вопрос о нравственных основаниях интеллигентности считал крайне важным Д. Лихачев [5, с. 4], поскольку нравственность обеспечивает гармоничность отношений между людьми, сохранение культурной преемственности в развитии общества. Свобода выбора, внутренняя, интеллектуальная свобода личности как нравственная категория является, с точки зрения Д. Лихачева, основным принципом интеллигентности [5, с. 3]. Способность к самостоятельному принятию решений, к самостоятельному выбору, интеллектуальную свободу, независимость мысли, дополненную европейским образованием, Д. Лихачев называет интеллигентностью [5, с. 6]. Интеллигентный человек, по мнению Д. Лихачева, свободен в своих убеждениях от экономических, государственных, идеологических, карьерных обстоятельств, несвободен он «…лишь от своей совести и от своей мысли» [5, с. 5].

Итак, нравственность, интегрируя в себе идеалы этической культуры, формирует человеческое измерение духовного мира человека, благоговение перед жизнью. Исключительная важность способности человека к восприятию, осмыслению добра и его принятию в качестве основы творческой деятельности и самотворчества и определяет закономерность рассмотрения духовно-нравственных качеств личности как необходимого компонента интеллигентности.

Исходя из понимания эстетического как совокупности «…человеческих взаимодействий и отношений с миром, нацеленных на достижение гармонии с ним» [7, с. 157], мы поддерживаем точку зрения о том, что эстетический мир человека концентрирует в себе представления о нем самом и об окружающем его мире, их эстетическое восприятие и оценку в контексте идеала прекрасного, он является неотъемлемой частью внутреннего мира личности и неисчерпаемым внутренним источником ее развития, что и обусловливает закономерность рассмотрения духовно-эстетических качеств как компонента интеллигентности.

Способность человека к эстетической деятельности и созданию эстетического оценочного суждения, в которых в интегрированной форме проявляются

его духовно-эстетические качества, демонстрирует содержание индивидуального эстетического сознания, целостность, гармоничность личности. Эстетическая картина мира дополняет и обогащает личностные ценности и смыслы человека, создает пространство для соединения рациональной, этической и эстетической оценки им действительности и самого себя. Эстетическое отношение к миру предусматривает построение отношения к себе, к другим людям, окружающему миру в целом и отдельным его явлениям на основе идеалов гармонии и красоты, что проявляется в стремлении к их глубокому и целостному постижению и признанию их совершенства, неповторимости и самобытности. Такой целостный анализ мира и человека и составляет, по мнению В. Ракова, сущность эстетической реакции на действительность [9, с. 20], которая лежит в основе особого, непрагматичного, неутилитарного отношения человека к действительности [7, с. 157], что дает право автору считать интеллигентность эстетической категорией.

Единство интеллектуального, нравственного и эстетического в человеке, его интеллектуальных, нравственных и эстетических качеств как составляющих его внутреннего «Я» существует вследствие целостности человека, выступающего как единство трех своих сущностных проявлений – человека интеллектуального, человека нравственного и человека эстетического.

Однако интеллектуальная, нравственная и эстетическая сферы человека, имея определенную самостоятельность, неравномерность развития, могут взаимодействовать по-разному в разных ситуациях, в разные периоды жизни и деятельности человека, иногда даже входя в противоречие друг с другом. В частности, приоритет интеллектуальных качеств ведет к признанию приоритета чистого знания над его гуманистической ценностью, пренебрежению этическими измерениями общественных отношений. В жизни человека, отдающего приоритет нравственным нормам и измерениям жизни, будет преобладать чувство долга, не уравновешенное достаточно развитым чувством меры и способностью к всестороннему анализу ситуации. Приоритет эстетической сферы может вести к восхищению внешне совершенным, но внутренне безобразным, безнравственным.

Несогласованность, внутренний разрыв духовно-интеллектуальной, духовно-нравственной и духовно-эстетической сфер, нарушая гармоничность человека, разрушают его способность к саморазвитию и самореализации, к полноценному и гармоничному самовыявлению как творческой личности. Сосуществуя, дополняя друг друга, духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества формируют внутренний мир интеллигентной личности, создают интеллигентность как интегративное личностное качество.

Итак, проведенный анализ позволяет заключить, что духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества человека, взаимодействуя, формируют между собой не аддитивные отношения, а интегративные, то есть интеллигентность не является набором, суммой этих качеств, она представляет собой «…принципиально новое человеческое качество, рожденное сложным разноуровневым взаимодействием названных выше качеств» [3, с. 176], что и является основанием для выявления тех признаков, тех личностных качеств, в которых интеллигентность проявляется, которые формируют специфический конструкт – «несущую конструкцию» [10], содержательный каркас интеллигентности как основу идеального образа интеллигентного человека [11, с. 12]. Выделение таких личностных качеств, их иерархизация позволит, во-первых, сформировать представления о содержании процесса воспитания интеллигентности у студентов университета, что является необходимым этапом разработки теоретической модели данного процесса, а во-вторых, определить подходы к разработке комплекса методов, форм и средств воспитания интеллигентности. Именно это и определяет теоретическую и практическую значимость проведенного исследования и перспективы дальнейшей работы в направлении разработки методологических и методических основ воспитания интеллигентности у студентов университета.

Библиографический список

1. Блюмин А.М. *Теория систем и системный анализ. Модуль 1. Основы теории систем.* Москва: Российский новый университет, 2006.
2. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов.* Москва: Эксмо, 2005.
3. Хоруженко К.М. *Культурология. Энциклопедический словарь.* Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
4. Соколов А.В. Формула интеллигентности. *Вопросы философии*. 2005; № 5: 57 – 67.
5. Лихачев Д.С. О русской интеллигенции: Письмо в редакцию. *Новый мир.* 1993; № 2: 3 – 9.
6. Иванов-Разумник Р.В. Что такое интеллигенция? *Интеллигенция – Власть – Народ: Антология*. Москва: Наука, 1992: 75 – 87.
7. Келеман Л.А. *Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире.* Диссертация … доктора философских наук. Ставрополь, 2006.
8. Бычков В.В. *Эстетика*. Москва: Гардарики, 2002.
9. Раков В.П. Из истории интеллигентского дискурса (Когнитивный стиль Ап. Григорьева). *Интеллигенция и мир*. 2001; № 1: 18 – 27.
10. Веселов В.Р. Интеллигенция на рубеже эпох: проблемы исторического выбора и преемственности. *Интеллигенция и мир*. 2001; № 1: 6.
11. Будник Г.А. Понятие «интеллигенция»: новые подходы и дискуссии. *Интеллигенция и мир*. 2009; № 3: 7 – 18.

References

1. Blyumin A.M. *Teoriya sistem i sistemnyj analiz. Modul' 1. Osnovy teorii sistem.* Moskva: Rossijskij novyj universitet, 2006.
2. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov.* Moskva: `Eksmo, 2005.
3. Horuzhenko K.M. *Kul'turologiya. `Enciklopedicheskij slovar'.* Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
4. Sokolov A.V. Formula intelligentnosti. *Voprosy filosofii*. 2005; № 5: 57 – 67.
5. Lihachev D.S. O russkoj intelligencii: Pis'mo v redakciyu. *Novyj mir.* 1993; № 2: 3 – 9.
6. Ivanov-Razumnik R.V. Chto takoe intelligenciya? *Intelligenciya – Vlast' – Narod: Antologiya*. Moskva: Nauka, 1992: 75 – 87.
7. Keleman L.A. *Intelligentnost': antropologicheskij status i manifestaciya v sovremennom mire.* Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Stavropol', 2006.
8. Bychkov V.V. *`Estetika*. Moskva: Gardariki, 2002.
9. Rakov V.P. Iz istorii intelligentskogo diskursa (Kognitivnyj stil' Ap. Grigor'eva). *Intelligenciya i mir.* 2001; № 1: 18 – 27.
10. Veselov V.R. Intelligenciya na rubezhe `epoh: problemy istoricheskogo vybora i preemstvennosti. *Intelligenciya i mir*. 2001; № 1: 6.
11. Budnik G.A. Ponyatie «intelligenciya»: novye podhody i diskussii. *Intelligenciya i mir*. 2009; № 3: 7 – 18.

Статья поступила в редакцию 04.02.22

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-236-238

Amuchieva T.S., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Universityy (Machachkala, Russia), E-mail: amuchieva@rambler.ru*

FORMATION OF LOGICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF SOLVING PROBLEMS WITH A PARAMETER. This article examines the basic laws of the process of forming the thinking of schoolchildren based on solving tasks with a parameter. The theoretical study of physical processes, the solution of economic problems often leads to various equations or inequalities containing parameters, and a necessary part of their solution is the study of the nature of the process depending on the values of the parameters. Thus, tasks with parameters are small research tasks. Solving problems with parameters is one of the most difficult sections of school mathematics. When solving problems with parameters, it is required, in addition to a good knowledge of standard methods for solving equations and inequalities, the ability to conduct quite extensive logical constructions. This requires a more developed logical thinking and mathematical culture from the student, but in turn, these tasks themselves contribute to their development.

Key words: **secondary general education, teaching mathematics at school, solving equations, problems with parameter, teacher, student.**

Т.С. Амучиева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: amuchieva@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ

В настоящей статье исследуются основные закономерности процесса формирования мышления школьников на основе решения задач с параметром. Теоретическое изучение физических процессов, решение экономических задач часто приводят к появлению различных уравнений или неравенств, содержащих параметры, необходимой частью решения которых является исследование характера процесса в зависимости от значений параметров. При

решении задач с параметрами необходимо, кроме хорошего знания стандартных методов решений уравнений и неравенств, применять умение проводить довольно разветвленные логические построения. Это требует от школьника более развитого логического мышления и математической культуры, но, в свою очередь, эти задачи сами способствуют их развитию.

Ключевые слова: **среднее общее образование, преподавание математики в школе, решение уравнений, задачи с параметром, учитель, ученик.**

Актуальность основной проблематики данной статьи заключается в том, что особенности стадии развития, на которой в настоящее время находится российское и мировое общество, требуют от системы среднего общего образования не только вооружать представителей подрастающего поколения необходимой суммой знаний, но и воспитывать личность, умеющую быстро адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим и культурным условиям. Такая личность должна характеризоваться развитым логическим мышлением, умением ориентироваться в информационном пространстве и постоянным стремлением к самосовершенствованию [1–10].

Формированию соответствующих качеств у школьников с большой вероятностью может поспособствовать широкое использование в курсе математики задач с параметром [3; 5].

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней доказывается значимость применения нестандартных заданий для развития гражданина постиндустриального общества.

Цель данной статьи – исследование влияния решения задач с параметром на процесс развития мышления школьников в ходе урочной деятельности по математике.

С целью связаны следующие задачи статьи:

– продемонстрировать роль нестандартных заданий в формировании личности как члена современного общества на этапе школьного образования;

– проанализировать значение нестандартных заданий конкретного типа (задач с параметром) для формирования современной гармонично развитой личности;

– проанализировать примеры задач с параметром для доказательства их эффективности в данном аспекте школьного образования.

Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по вопросам, связанным с проблематикой статьи, синтез, обобщение.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней доказывается значимость нестандартных заданий для развития гражданина постиндустриального общества.

Теоретическая значимость статьи обозначена её вкладом в разработку методологии развития у школьников навыков XXI в.

Практическая значимость представлена возможностью использования результатов проведенного исследования в целях совершенствования преподавания математики в школе.

Фиксирующийся на протяжении трёх последних десятилетий переход российского общества на постиндустриальную ступень развития не мог не сказаться на системе образования [1; 8; 9]. Данная тенденция не должна вызывать удивления, если вспомнить, что вместе с изменениями в социальной, экономической и культурной жизни общества закономерно должны изменяться и требования к выпускникам организаций среднего образования. В частности, в современном социуме возрастает роль так называемых «мягких навыков», связанных с адаптацией в динамично меняющихся условиях, характерных для России и мира на протяжении последних тридцати лет [9, с. 319].

Соответственно требованиям к выпускнику неизбежно должна была измениться и методика преподавания в организациях среднего общего образования [1; 2].

В частности, развитию у учащихся гибкости мышления и навыков селф-менеджмента, необходимых члену современного общества, будет во многом способствовать внедрение в школьную практику нестандартных заданий, в том числе на уроках математики [4].

В свою очередь, определённой эффективностью в плане развития соответствующих навыков учащихся является такая категория нестандартных заданий, как задачи с параметрами [5, с. 35].

Кроме того, существенной представляется роль таких задач в процессе развития логического мышления, интуиции, творческих способностей учащихся, а также формирования у них высокой математической культуры.

При этом приходится констатировать, что при всей пользе задач с параметром развития различных аспектов мыслительной деятельности школьников педагоги зачастую сталкиваются с серьезными методическими проблемами при обучении их решению.

Причина этого состоит в особенностях стратегии математического образования в школе. Последняя заключается, прежде всего, в развитии и у учащихся умений и навыков решения определенного набора стандартных задач, в большинстве своем связанных с техникой алгебраических преобразований. При этом задачи с параметрами относятся к иному типу учебных заданий. Для их успешного решения необходимо в первую очередь умение проводить логические построения и исследования [3; 5].

С другой стороны, ряд особенностей отечественной системы школьного образования позволяет говорить о существовании перспектив в плане внедрения такого рода заданий в повседневную практику.

Так, в последнее время определённое распространение получила идея совмещения обучения решению задач с их конструированием. Рассмотрим на примере.

Пусть требуется **найти все значения параметра** *a*, для каждого из которых уравнение

$$\left|x+\frac{a^2}{x}+1\right|+\left|x+\frac{a^2}{x}-1\right|=2$$

имеет хотя бы один корень.

Рассмотрим функцию $f(t)=|t+1|+|t-1|$. Её минимальное значение равно 2 и достигается при $-1\le t\le 1$. Исходное уравнение принимает вид

$$f\left(x+\frac{a^2}{x}\right)=2$$

Таким образом, исходное уравнение имеет хотя бы один корень тогда и только тогда, когда двойное неравенство

$$-1\le x+\frac{a^2}{x}\le 1$$

имеет решения. Заметим, что множество значений выражения $x+\frac{a^2}{x}$ это $(-\infty;-2|a|]\cup[2|a|;+\infty)$ при $a\neq 0$ и $(-\infty;0)\cup(0;+\infty)$ при $a=0$.

Таким образом, исходное уравнение имеет хотя бы один корень при $-\frac{1}{2}\le a\le\frac{1}{2}$.

Задачи с параметрами также применимы с точки зрения в развития у школьников пространственных представлений [5, с. 135]. Их решение также способствует пониманию учащимися происхождения различных геометрических фигур и графиков функций, возможности их преобразования.

Далее, в ходе работы над задачами с параметрами учитель может эффективно формировать элементы алгоритмической культуры. Рассматривая задачу нахождения всех неотрицательные значений параметра *a*, при каждом из которых система уравнений

$$\begin{cases}\sqrt{(x+2)^2+y^2}+\sqrt{x^2+(y-a)^2}=\sqrt{4+a^2}\\ 5y=|6-a^2|\end{cases}$$

имеет единственное решение, получим:

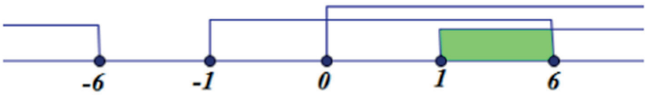
геометрически выражение $\sqrt{(x+2)^2+y^2}$означает расстояние между точками $A(-2;0)$и $B(x;y)$; выражение $\sqrt{x^2+(y-a)^2}$означает расстояние между точками $C(0;a)$ и $B(x;y)$. Выражение $\sqrt{(x+2)^2+y^2}+\sqrt{x^2+(y-a)^2}=\sqrt{4+a^2}$означает, что сумма расстояний от точки $B(x;y)$ до точек $A(-2;0)$ и $C(0;a)$ равна длине отрезка AC. Следовательно, точка $B(x;y)$ принадлежит отрезку AC, отсюда $0\le y\le a$.

Для второго уравнения: $y=\frac{|6-a^2|}{5}$ - прямая линия параллельной оси Ox. Чтобы эта прямая пересекала отрезок AC, нужно, чтобы выполнялось условие:

$$0\le\frac{|6-a^2|}{5}\le a$$
$$|6-a^2|\le 5a$$

С учётом ограничений, накладываемых на *a*, запишем систему:

$$\begin{cases}a\ge 0\\ 6-a^2\le 5a\\ 6-a^2\ge -5a\end{cases}$$



Получается, что параметр принадлежит промежутку 1–6.

Хотелось бы отметить, что, как отмечают авторы [5; 7; 10 и др.], с кем мы солидарны, в процессе решения ряда задач параметр можно рассматривать в качестве переменной, которая считается постоянной величиной при решении уравнений и неравенств.

Однако так бывает не всегда: в определённых задачах параметр может выступать как величина, численное значение которой не задано, но при этом оно должно считаться известным. Таким образом, параметр, будучи фиксированным, но неизвестным числом, имеет двойственную природу. При этом в каждом описании природы параметров существует неопределенность, которая обозначает, на каких этапах решения параметр можно рассматривать как константу, а также когда он играет роль переменной величины [10].

Как отмечается в ряде работ [5; 7; 10 и др.], подобные характеристики параметра, имеющие неопределённую природу, нередко вызывают у школь-

ников некоторые трудности, которые возможно преодолеть, развивая их мышление.

Для преодоления этих трудностей и развития логического мышления педагоги-методисты предлагают при решении задач с параметром прибегать к наглядно-графической интерпретации полученных результатов. Это позволяет педагогу развивать логическое мышление учащихся при решении задач с параметрами на основе применения графических приёмов доказательства.

На основе вышеизложенного мы можем сделать выводы о том, что современное общество предъявляет к выпускникам школ ряд принципиально новых по сравнению с предыдущими этапами его развития требований.

В числе этих, последних, наиболее важными являются требования к умению адаптироваться в динамично меняющихся социокультурных условиях, принимать нестандартные решения.

Развитию данных качеств с большой долей вероятности будут способствовать нестандартные задания, в частности задачи с параметром.

Их решение также помогает развитию у школьников пространственных представлений и алгоритмической культуры.

Библиографический список

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва, 2021.
2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва, 2021.
3. Глейзер Г.И. *История математики в школе: IX – X кл.* Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1983.
4. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое softskills и как их развивать*. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
5. Козко А.И., Чирский В.Г. *Задачи с параметром и другие сложные задачи*. Москва: МЦНМО, 2007.
6. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития*. Москва: Академия, 2002.
7. Прокофьев А.А. *Задачи с параметрами*. Москва: МИЭТ, 2004.
8. Сорокопуд Ю.В., Кондратьева А.В. Формирование «мягких навыков» в процессе подготовки будущих педагогов как современная инновация высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 303 – 305.
9. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2(87): 318 – 320.
10. *Содержание «линии задач с параметрами» в программе математики средней школы на примере учебников А.Г. Мордковича*. Available at: http://www.directeducation.ru/powins-1155-2.html

References

1. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva, 2021.
2. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
3. Glejzer G.I. *Istoriya matematiki v shkole: IX – X kl.* Posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1983.
4. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe softskills i kak ih razvivat'*. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
5. Kozko A.I., Chirskij V.G. *Zadachi s parametrom i drugie slozhnye zadachi*. Moskva: MCNMO, 2007.
6. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*. Moskva: Akademiya, 2002.
7. Prokof'ev A.A. *Zadachi s parametrami*. Moskva: MI`ET, 2004.
8. Sorokopud Yu.V., Kondrat'eva A.V. Formirovanie "myagkih navykov" v processe podgotovki buduschih pedagogov kak sovremennaya innovaciya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 303 – 305.
9. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2(87): 318 – 320.
10. *Soderzhanie «linii zadach s parametrami» v programme matematiki srednej shkoly na primere uchebnikov A.G. Mordkovicha*. Available at: http://www.directeducation.ru/powins-1155-2.html

Статья поступила в редакцию 10.12.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-238-240

***Azizova S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Humanitarian Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGY. The article discusses issues of comparative analysis of phraseological units. New solutions to actual problems of comparative phraseology are proposed. It is noted that in the compared languages there are coincidences in component composition, syntactic structure, internal image and semantics. Therefore, the selection of linguistic units identical in structure and semantics, the definition of a set of methods and techniques for the compared material is valuable. The correctness and objectivity of the conclusions are calculated from the selected research principles, which greatly facilitates the research process. Methods, techniques and approaches of research of national and Russian, national and Romano-Germanic languages are also important. Due to the observance of all this methodology, it is possible to achieve consistency in comparative research on phraseology. The range of phraseology issues should also include such issues as the communicative aspect of phraseology, the identification of universal and specific phenomena in the phraseology of each compared language, the variation and synonymy of phraseological units, systemic diachronic studies, as well as regularities of functioning of phraseological units.

Key words: **national languages, Dagestan languages, comparative analysis, phraseology, English, comparison methodology.**

***С.М. Азизова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы сопоставительного анализа фразеологических единиц. Предлагаются новые решения актуальных проблем сопоставительной фразеологии. Отмечается, что в сопоставляемых языках обнаруживаются совпадения по компонентному составу, по синтаксической структуре, внутреннему образу и семантике. Потому ценным является подбор языковых единиц, тождественных по структуре и семантике, определение комплекса методов и приемов для сопоставляемого материала. Правильность и объективность выводов исходят от выбранных принципов исследования, что гораздо облегчает процесс исследования. Методы, приемы и подходы к исследованию национальных языков также имеют большое значение. Благодаря соблюдению всей этой методики можно достичь системности в сопоставительных исследованиях по фразеологии. В круг вопросов фразеологии должны быть включены и такие, как коммуникативный аспект фразеологии, выявление универсальных и специфических явлений во фразеологии каждого сопоставляемого языка, вариантность и синонимия фразеологических единиц, системные диахронические исследования, а также закономерности функционирования ФЕ.

Ключевые слова: **национальные языки, дагестанские языки, сопоставительный анализ, фразеология, английский язык, методика сопоставления.**

Межъязыковое фразеологическое взаимодействие происходит в языках на всех этапах их исторического развития. Процесс формирования фразеологических составов родственных и типологически разных языков раскрывает именно историческое развитие языков. Оно служит надежным ресурсом, основой для реконструкции письменных и бесписьменных или младописьменных языков.

Исследования сопоставительного характера на материале национальных языков являются актуальными. С этой точки зрения перспективным является не только фиксация фактов наличия или отсутствия в сопоставляемых языках той или иной структурной, семантической модели, сколько выявление смыслового содержания фразеологических единиц языков [1–6].

Основной целью данного исследования является рассмотрение межъязыковых фразеологических отношений.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– подбор языковых единиц, тождественных по значению и структуре;

– определение комплекса приемов и принципов для сопоставления языкового материала;

– выявление частных и общих особенностей сопоставляемого материала.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что его отдельные положения могут быть учтены при исследовании вопросов сопоставительного анализа фразеологических единиц разных языков.

Практическая ценность состоит в том, что его материалы могут быть применены при разработке лекционных и семинарских занятий по сопоставительной грамматике, при составлении спецкурсов и спецсеминаров по фразеологии.

Сопоставительная фразеология обнаруживает различия и сходства языков. Часто в сопоставляемых языках обнаруживаются совпадения по компонентному составу, синтаксической структуре, внутреннему образу и семантике. Во многих типологически разных языках имеются абсолютные эквиваленты. Сравним аварский, даргинский, русский и английский языки:

авар.: лъилъизе лъилъизеги цIаги гIадин – «как кошка с собакой (постоянно ссорясь)»;

дарг.: житара хяраван – «как кошка с собакой»;

рус.: как кошка с собакой;

англ.: like a cat with a dog – «как кошка с собакой»;

авар.: г1анк1 г1адинав – «заячья душа» (трусливый);

дарг.: г1ярала урк1и «заячья душа» (трусливый, робкий);

рус.: «заячья душа» (о трусливом человеке);

англ.: rabbit soul – «трусливый человек».

Как показывают наши наблюдения, такие полные эквиваленты фразеологических единиц чаще всего содержат в качестве ключевого компонента слова, обозначающие предметы природы, различные явления, зоонимы, соматонимы. Такие ФЕ выражают психофизические состояния человека, его отношения с явлениями окружающего мира. Эти фразеологические единицы, имеющие общий характер, чаще всего оценивают самого человека.

Например:

авар.: ракьа гьеч1еб мац1 – «острый язычок» (подлый);

дарг.: лезми бугаси – «с острым языком»;

рус.: острый на язык – «умеющий уколоть человека острым словом»;

англ.: sharp on the tongue –«острый на язык»;

авар.: рак1 ч1ег1ерав – «с черной душой (злой)»;

дарг.: урк1и ц1ябси – «с темной душой» (злой, подлый);

рус.: черная душа – «коварный, злостный»;

англ.: black soul – «черная душа» (злой).

На различия фразеологических единиц наложил отпечаток культурно-этический комплекс, куда входят и национальная специфика, религиозные верования, а также климатические условия.

Это можно наблюдать на компонентном составе многих фразеологических единиц. Сравним аварский и даргинский языки, имеющие генетическое родство. Отметим, что процесс их исторического становления проходил в одинаковых условиях:

авар.: *чол багьаяб раг1и* – «веское слово» (букв.: «коня стоящее слово»);

дарг.: *урчилизи абухъеси гъай* – «надежное слово» (букв.: слово ценой с коня);

авар.: х1елеко г1адинав – «гордый, высокомерный» (букв.: подобный петуху);

дарг.: дагъала урк1и – «очень гордый» (букв.: с петушиным сердцем) и т.д.

Гордость и надменность для носителей аварского и даргинского языков ассоциируется с образом петуха.

Приведенные примеры подтверждают их общее генетическое родство и одинаковые исторические и культурно-бытовые условия. Аварский и даргинский языки в прошлом относились в одному общедагестанскому праязыку с одним ареалом распространения. Общедагестанская языковая основа подтверждается многими фольклорными фактами, наличием в этом ареале большого числа обрядовых песен, легенд. Дагестанские языки отличаются от русского романо-германских языков оригинальностью сюжетов песен, баллад и легенд, манерой исполнения, которые отсутствуют в европейских языках.

Так, в историческом развитии фразеологический состав дагестанских языков активно взаимодействовал между собой, что привело к образованию межъязыковых, междиалектных, полных и неполных вариантов ФЕ.

В процессе происходивших социально-исторических изменений на языковые зоны наслаивались новые языковые явления, обусловленные новыми этническими, религиозными и социально-политическими общностями. Эти новые языковые процессы развивались в русле формирования новых единств – дагестанских языков и их фразеологических систем.

Вместе с тем основа фразеологического состава дагестанских языков, характеризующаяся общностью входящих в них ФЕ, продолжает сохраняться в каждом из дагестанских языков. Для дагестанских языков характерным является, то что, несмотря на отсутствие древних письменных традиций, как в русском, так и в других европейских языках контакты между дагестанскими народами продолжались на протяжении всей истории.

В рамках общедагестанского ареала имеют место общедагестанские идиомы, которые сложились на основе существовавших языковых и диалектных зон (аваро-андо-цезских, даргино-лакских и лезгинских) уже в более поздний период в самостоятельные национальные языки, основой которых служили такие экстралингвистические факторы, как общественно-политические, исторические, экономические и культурные связи.

Позднее, в эпоху социалистического периода фразеологическое обогащение оживилось и в ходе дагестанско-русского билингвизма, которое привело к образованию межъязыковых фразеологических эквивалентов. В настоящее время эти межъязыковые связи еще более окрепли ввиду глобализационных и миграционных процессов.

Процесс проникновения русизмов в лексический состав, в том числе во фразеологический, в последнее десятилетие еще более оживился. Это приводит в ряде случаев к полному или частичному заимствованию компонентов фразеологических единиц из русского языка, либо калькированию ФЕ. Примеры:

авар.: квер букаризе – «руки чешутся» (что-то хочется делать);

дарг.: някъби дукули сари – «руки чешутся (что-то хочется делать);

рус.: «руки чешутся» (хочется что-то трогать);

авар.: ч1олохъжо къазе – букв.: «взять в руки» (прибрать к рукам);

дарг.: някъбази буцес – «прибрать к рукам»;

рус.: «прибрать к рукам» (присвоить себе).

«Калькирование устойчивых оборотов, с одной стороны, сигнализирует об определенном сходстве миропонимания народов, что выражается в адекватном восприятии заимствованной иноязычной фразеологической единицы, с другой, становится фактом признания чужой культуры, призмой мировидения другого народа. Причем более активно калькирование происходит в рамках социокультурных контактов народов. Фразеологические кальки не воспринимаются как чужеродные элементы языка, поскольку они построены по законам языка перевода. Более того, входя в язык перевода, такие единицы обычно легко включаются в состав фразеосемантических полей, выделяемых во фразеологической картине мира заимствующего языка» [6, с. 68].

Подобные явления приводят к образованию схожих с заимствованными новых языковых знаков, которым придавались фонетические, грамматические и лексические средства языка-рецептора. Носителями дагестанских языков такие фразеологические единицы непонятными не ощущаются.

Как отмечает М.-С.М. Мусаев, «разумеется, заимствования из русского языка изменились в фонетическом и морфологическом отношениях. В первую очередь при освоении русских слов, не характерных для даргинского языка, звуки заменяются близкими по звучанию даргинскими звуками. …Попадая в даргинский язык, русские слова полностью ассимилировались и в морфологическом отношении. Они изменяются по законам даргинской морфологии» [5, с. 47].

Исследователями отмечено, что наиболее глубокому проникновению в языки способствует только бинарное сопоставление языков, так как именно оно лучше выявляет системные отношения.

Немаловажна методика сопоставления языков. Правильность и объективность выводов зависят от выбранных принципов исследования, что гораздо облегчает процесс исследования. Методы, приемы и подходы исследования национальных языков имеют большое значение. Благодаря использованию этой методики можно достичь системности в сопоставительных исследованиях по фразеологии, где применение семантико-функционального подхода является вполне успешным и применимым.

А.Г. Гюльмагомедов предлагает решение данного вопроса следующим образом: «сбор фразеологических единиц с каким-либо общим стержневым компонентом; поиск единиц в языке сопоставления, определение значения и внутренней формы единиц обоих языков; определение лингвистического статуса данных ФЕ, выявление частных и общих особенностей; сопоставительное описание сопоставляемого материала по семантическим группам» [4, с. 8].

Ю.А. Гвоздарев считает наиболее эффективными «сопоставления семантико-понятийных полей, описание по моделям, типам» [3, с. 3].

Ю.Ю. Авалиани и Л.И. Ройзензон утверждают, что при сопоставительных исследованиях фразеологических единиц «раскрываются общечеловеческие, логико-психологические и историко-этнографические факторы, к которым относятся высокая частотность употребления, переосмысление семантики глобального целого, особый характер реализации и их контекст» [1, с. 74].

Структурная и содержательная общность языковых единиц объясняется наличием общности логических и образно-ассоциативных процессов мышления и социальных условий жизни у разных народов.

Без сомнения, в сопоставлении языковых единиц важным является и комплекс приемов, принципов сопоставления языкового материала, что определяется целями, задачами и состоянием исследуемых категорий.

На наш взгляд, наиболее значимыми являются в сопоставлении фразеологическим систем двух или более языков, независимо от их генетического родства, подбор языковых единиц, тождественных по значению, структуре, компонентному составу, а также различных по значению.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что сопоставительная фразеология к настоящему времени уже оформилась в самостоятельную область науки. Считаются доказанными выводы общелингвистического значения об идентичных фразеологических единицах в генетически неродственных и родственных языках, также гипотеза о существовании идентичных фразеологических единиц во фразеологических системах, различных по своим генетическим и культурно-историческим связям.

Сопоставительная фразеология развивалась совместно с лексикографией и другими сферами языка. На наш взгляд, в перспективе в круг вопросов фразеологии должны быть включены и такие, как коммуникативный аспект фразеологии, выявление универсальных и специфических явлений во фразеологии каждого сопоставляемого языка, вариантность и синонимия фразеологических единиц, системные диахронические исследования, а также закономерности функционирования ФЕ.

Библиографический список

1. Авалиани Ю.Ю., Ройзензон Л.И. О разграничении синонимики и вариантности в области фразеологических единиц. *Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей*. Баку, 1968: 70 – 77.
2. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
3. Гвоздарев Ю.А. *Фразеологические сочетания современного русского языка.* Ростов-на-Дону: Издательство РГУ 1973.
4. Гюльмагомедов А.Г. Некоторые итоги и перспективы сопоставительного исследования фразеологии русского языка и национальных языков народов СССР. *Исследования по общей и дагестанской филологии*. Махачкала, 1989: 8 – 13.
5. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
6. Хайрулина Р.Х. Фразеологическое калькирование как форма межъязыкового взаимодействия. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2016; № 5: 68 – 70.

References

1. Avaliani Yu.Yu., Rojzenzon L.I. O razgranichenii sinonimiki i variantnosti v oblasti frazeologicheskih edinic. *Voprosy frazeologii i sostavleniya frazeologicheskih slovarej*. Baku, 1968: 70 – 77.
2. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
3. Gvozdarev Yu.A. *Frazeologicheskie sochetaniya sovremennogo russkogo yazyka.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGU 1973.
4. Gyul'magomedov A.G. Nekotorye itogi i perspektivy sopostavitel'nogo issledovaniya frazeologii russkogo yazyka i nacional'nyh yazykov narodov SSSR. *Issledovaniya po obschej i dagestanskoj filologii*. Mahachkala, 1989: 8 – 13.
5. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
6. Hajrulina R.H. Frazeologicheskoe kal'kirovanie kak forma mezh`yazykovogo vzaimodejstviya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2016; № 5: 68 – 70.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-242-245

***Wang Yingru**, postgraduate, Russian Language Department, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

FUNCTIONS OF COLOR-WORDS IN ZAKHAR PRILEPIN'S NOVEL "SIN". The article presents a semantic analysis of functions of text units with a color component in Zakhar Prilepin's novel "Sin". In the course of the research, it is found that in this literary work, the word-color designation serves as a carrier of certain information, helping to fill his work with new meanings and moods. In particular, the most diverse in the composition of text units with a color component in this literary work are the words-color designations of red, white and black. If we associate this fact with the theme of this work, we can be surprised to notice that such text units with color semantics are the most important in the fabric of the work, and, in our opinion, are important for understanding the writer's intention. At the same time, we also assume that the color designations in the "Sin" stories are multifunctional, so they are likely to become multidimensional and polysemantic. Color words can be introduced into complex formations, such as metaphors and symbols, to help readers understand the peculiarities of the author's language and style and at the same time reveal the multifunctionality of the language palette in the literary work of Zakhar Prilepin.

Key words: **novel "Sin", word color designation, red, white, black, polyfunctionality.**

***Ван Инжу**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

ФУНКЦИИ СЛОВ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ГРЕХ»

В статье представлен семантический анализ функций текстовых единиц с компонентом цвета в романе Захара Прилепина «Грех». В процессе исследования было обнаружено, что в данном литературном произведении слово-цветообозначение служит носителем определенной информации, помогая наполнить произведение новыми смыслами и настроениями. В частности, самыми разнообразными по составу текстовых единиц являются слова-цветообозначения красного, белого и чёрного цветов. Если связать данный факт с темой этого произведения, то можно с удивлением заметить, что такие текстовые единицы с семантикой цвета являются самыми важными в ткани произведения и, по нашему мнению, важны для понимания замысла писателя. При этом мы также предполагаем, что цветообозначения в романе «Грех» полифункциональны, поэтому они, вероятно, станут многомерными и многозначными. Слова-цветообозначения могут быть введены в сложные образования, такие как метафоры и символики, чтобы помочь читателям понять особенности языка и стиля автора и одновременно раскрыть полифункциональность языковой палитры в литературном творчестве Захара Прилепина.

Ключевые слова: **роман «Грех», слово-цветообозначение, красный, белый, чёрный, полифункциональность.**

Данная исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Китайского Государственного Совета по стипендиям (China Scholarship Council)

Слова-цветообозначения (далее – ЦО) были и будут предметом лингвистического исследования ещё долгие годы. Эта статья является продолжением начатой нами темы [1]. Наиболее активное изучение формирования семантики цветовых слов и их функций ведется в литературных произведениях всевозможных жанров. Структура с цветовыми значениями также характеризуется некоторыми детальными различиями в семантических функциях, в связи с чем изучение функционирования слов, обозначающих цвет, имеет большое значение.

В художественных произведениях цветовая эмоция передаётся через слова-цветообозначения. Связь между цветами и эмоциональной сферой человека имеет потенциал для выражения чувств. Семантика слов-цветообозначений в первую очередь зависит от мировоззрения автора и является одной из составляющих его личного мировоззрения. Она отражает не только личностные особенности автора, но и объективную историческую закономерность эпохи, и специфику культуры эпохи. Наконец, эти воображаемые мысли и иллюзии времени намеренно или непреднамеренно отражаются в мировоззрении, методе и стилях авторов [2, с. 10]. По словам Л.В. Зубовой, «результатом семантического развития цветового слова является сосуществование различных этапов развития языка, в том числе его основного значения, метафоры и символического значения в языке» [3, с. 110–112]. Исходя из этого, можно предположить, что ЦО в литературных произведениях не однофункциональны, а полифункциональны, и даже их функции должны быть взаимосвязаны. Следует также отметить, что практически полностью отсутствуют исследования ЦО, проведенные на материале современных российских литературных произведений, что, вероятно, связано с неопределенной оценкой их значимости. К таким произведениям относится, в частности, и проза Захара Прилепина.

В качестве материала для изучения ЦО выбран роман «Грех» [4]. Актуальность работы определяется тем фактом, что З. Прилепин, по мнению некоторых критиков, – один из самых популярных современных российских писателей, а его произведение называют «самым лиричным и чистым из всех произведений писателя» [5]. Частным подтверждением сказанного служит включение произведений З. Прилепина в программы российских гуманитарных университетов. Помимо того, в данном случае определенный интерес представляет авторский стиль. До сих пор характерные черты авторского стиля изучались только с точки зрения особенностей синтаксиса и символического использования некоторых лексем, например, слова «качели» [6, с. 328].

«Грех» представляет собой цикл из восьми рассказов и небольшой лирической подборки «Другими словами... стихотворение Захарки» перед финальной историей. В образ главного героя Захара (Захарки) в разные периоды его жизни вкладывается глубокий философский подтекст, связанный с абстрагированным образом «греха», коррелирующим с различными конфликтными ситуациями, а также с универсальными человеческими ценностями, помогающий найти своё место в мире; выбрать между добром и злом, счастьем и разочарованием и др.

Интересны также стилистические особенности романа: З. Прилепин использует различные приёмы и фигуры речи, в том числе и посредством функ-

ционально обусловленного употребления различных ЦО, отражающих цветовую картину мира автора и его творческую индивидуальность.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение функции ЦО, в том числе текстовых единиц с компонентом цвета, в романе З. Прилепина «Грех». Процесс анализа состоит из двух этапов: сначала частота использования в тексте определяется путем непрерывной выборки ЦО, а затем анализируются их текстовые ассоциации. Затем делаются предположения о взаимосвязи между ЦО и ключевыми мотивами данного произведения.

Всего в романе «Грех» было найдено 206 ЦО, относящихся ко всем частям речи, которые составляют цветовую палитру данного произведения. Первое место по частоте употребления занимают слова со значением 'красный' – 60 употреблений (*алый, краснотал, красный, огневой, оранжевый, порозоветь, ржавый, розовый, румяный, рыжий, темно-розовый, цвет вишен*, *ярко-ало*), затем следуют лексемы со значением 'белый' – 50 употреблений (*бел, белесый, белеть / побелеть, белизна, белоснежных, белый, бледнеть/побледнеть, бледный*) и 'чёрный' с его оттенками (*смугл, темно, темнолицые, темнота, тёмный, чернеть / зачернеть, чёрномазый, чёрнота, чёрный*) – 42 употребления. Надо сказать, что автор и в романе «Грех», и в других своих произведениях (см., например, «Восьмерка», «Черная обезьяна», «Обитель», «Санька», «Лимонка в тюрьму» и др.) очень редко применяет ЦО – сложные слова и метафоры цвета, например, если сравнить с литературными произведениями Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» и «Дети мои», что, по всей видимости, связано с лаконичностью, часто предельной сжатостью стиля З. Прилепина.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые была предпринята попытка комплексного подхода к изучению функционирования ЦО в романе Захара Прилепина «Грех» с точки зрения использования лексических единиц в цветовом семантическом поле. Кроме того, изучение ЦО позволяет воссоздать яркую цветовую картину мира творца, которая формируется с помощью различных фрагментов семантических значений цвета.

Можно тем не менее заключить, что в этом романе представлено довольно широкое разнообразие цветов и их оттенков, а наиболее часто используемыми ЦО являются *красный, белый и чёрный*, функции которых описываются ниже.

Основываясь на нашем предыдущем исследовании, при анализе функционирования ЦО в тексте по-прежнему нужно учитывать следующие параметры: «1. Подчинительные связи; 2. Сочинительные связи; 3. Функционирование в тексте однокоренных слов; 4. ЦО-метафоры» [7, с. 324]. Различаются тематические группы на основе семантики объектов, к которым относится ЦО. Все цифры в скобках указывают, как часто ЦО используется в тексте данного романа. Необходимо подчеркнуть, что именно таким образом ведётся корпусный анализ.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется тем, что изучение функционирования слов-цветообозначений в произведении современного российского писателя даёт важный и интересный материал, касающийся особенностей национальной литературы в конкретный исторический период. Полученные результаты могут быть применены при разработке курсов лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, в проведении лекций и практических занятий по лингвопоэтике и смежным с ней дисциплинам.

Перейдём к рассмотрению подробной классификации функций текстовых единиц с семантикой красного, белого и чёрного цвета в романе «Грех»:

1. Текстовые единицы с компонентом красного цвета

а) человека и его деятельности:

1. **Красная(-ое,-ые)** *губы, лицо* (3)*, люди* (2)*, рожа, руки*; **розовый(-ая,-ые)** *губёшки*, *пятна, дитя, жилка, пальцы*, *плечи, пузырь* (крови), *языки*; **рыжая(-ие)** *головы, люди* (3), *сестра*; 2. ***Красные** и подвижные люди*; ***красный** и масляный парень; пухлые пальцы, **розовые***; 3. **Порозовев** (от **порозоветь**) *своим ужасным лицом*; **розово** (от **розоветь**) *капающим розово* (в кулачок); 4. ***Цвета** мокрых **вишен*** (о крашеных волосах).

Кроме того, *рыжий* многократно используется как прозвище одного из персонажей.

б) одежды:

1. **Красная** *шапка*; **алые** *юбки*; 2. ***Красная**, весёлая шапка*; *– Поднимите свои бесстыжие, свои юбки цветные **алые**. – Свои очи, как Бог уставшие. – Свои головы дурьи рыжие*. В последнем примере ЦО используются в стихотворном тексте в составе параллельных конструкций.

в) животных и птиц:

1. **Красное** нутро (птицы); **алая(-ые)** *свинья, одежды* (снегиря); **розовый(-ая,-ое)** *живот* (2), *кровь, перо, пятна* (2); **рыжая** *псинка*; 4. *Снегири в одежде **алых***; ***красное** и спутанное нутро* (разломанной тушки замороженной птицы);

г) еды, напитков, плодов деревьев и т.п.:

1. **Красный** *борщ*, **алый** *сок*, **розовая(-ые)** *булки* (2), *масса* (сырых пельменей); **румяные** *плоды*; 2. Любила помягче, **покраснее**; 3. **Покраснее** (от **красный**) любила покраснее (о яблоках); 4. **Румяные** *плоды* (о яблоках);

д) оттенков света:

1. *Мигающий **красный**... **алый**... **тёмно-розовый**... **огневой**...* (о сигнале светофора) (2); 3. ***ярко-ало*** (от **ярко-алый**) *дрогнув* (об окурке);

е) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Красный(-ая)** *накипь*, *фонарь* (2); ***оранжевые** цвета комнатки* (лишь немного); **розовый(-ая)** *плевок, деревня* (в лучах заката); 2. *В своей серой и лишь немного **розовой** вечерами деревне*;

ж) других объектов:

1. ***Алый** зёв*, ***розовый** плевок*, ***рыжая** яма* (только что вырытая могила); 2. *Здесь полночь бьют изящные зенитки, / их **алый** зёв к Всевышнему воздет.*

Проведённый анализ подчинительных и сочинительных связей ЦО *красный* убедительным образом показывает, что в романе «Грех» вербальные реализации данного ЦО относятся преимущественно к человеку. Рассмотрим ситуации, в которых используются ЦО *красный*.

(1) **воздействие алкоголя: «***пьяные, с **красными** губами, рты; пьяные клыки и языки **розовые»*** [4]*;*

(2) **воздействие холода: «***Вова, самый здоровый из нас, гогочущий, мясной, большое **красное лицо»*** [4]*;*

(3) **ЦО *розовый* связывается с кровью от полученной травмы: «***Молоток ещё раз ударил позёра – <...> и упал лицом, щекой в лужу, выдувая **розовый пузырь**, который все время лопался»* [4]*;*

(4) **ЦО *красный* указывает на возбуждённое состояние нападавшего и подчёркивает его агрессивный настрой**: «*... Молоток, с **красным** лицом, ударил ногой, пудовым своим берцем, позёра по рёбрам»* [4]*;*

(5) **ЦО *красный* указывает на внутреннее состояние стыда: «***... Вова позвонил ещё раз и, дождавшись ответа, склонил **красное лицо** к глазку»* [4]*;*

(6) **ЦО *красный* подчёркивает сильный гнев персонажа романа**: *«...дай им уехать, кинулся я к высокому москвичу, **красному**, суетливому. <...> Давить их надо, тварей!»* [4].

Стоит отметить, что преобладающие ЦО красного цвета ассоциируются с убийством, смертью и используются в символической функции. Представим следующие примеры:

(7) **по отношению к убийству животных: «***Дед неспешно **красными** руками развязывал узлы, прикрепившие свинью к стояку сарая»; «Он подал нож деду, держа за острие. <...> Свинье взрезали живот, она лежала, распавшаяся, раскрытая, **алая**, сырая»* [4]*;*

(8) **ЦО *красный* ассоциируется с кровью: «***...понимая, что если помянет другую свою, разлитую в миру кровь по двум **розовым**, маленьким, пацанячьим, цыплячьим телам, то сразу сойдёт с ума»* [4].

Таким образом, *красная, алая* и *розовая* кровь вызывают такие ассоциации, как убийства, смерти. Итак, «употребление ЦО *красный* вербализует один из основных мотивов творчества З. Прилепина, неоднократно подчёркиваемый его критиками, – мотив смерти» [1]. Опять же одной из главных функций ЦО *красный* становится символическая.

Кроме вышесказанного, ЦО *красный* и его оттенков также использовано автором в той или иной разновидности метафоры и входит в состав индивидуальных авторских метафор посредством реализации в контекстах разных ситуаций. Приведём следующие примеры:

(9) **используются эпитеты и метафоры, содержащие красный цвет,** например: *«Катя прихватила с собой яблоки. <...>, они грызли **румяные** плоды». «Декабрь с обезображенным лицом, и я с заледеневшими руками, <...> и с волосами **цвета** мокрых **вишен**»* [4].

(10) **красный цвет употребляется в составе сравнений с союзом *как.*** Например: *«И я боюсь, что от крика хрястнет пополам его лицо – так же, как разламывается тушка замороженной птицы, открывая **красное** и спутанное нутро»* [4]. В данном примере открытое ***красное*** и спутанное нутро замороженной птицы метафоризируют сухое, болезненное лицо при морозной погоде.

Можно сделать вывод, что в этом романе преобладает ЦО *красный* (и его оттенки) является ядром семантической группы слов и значений, активно используется для описания внешности, деятельности и различных эмоций героя. Причём ЦО *красный* в большинстве случаев полифункционально (номинативная, информационная, ассоциативно-характеризующая, символическая и эмоционально-экспрессивная), оно передает авторский цветовой замысел и одновременно входит в состав функции создания тропов, отражающих индивидуальную авторскую метафору. Это подтверждает мысль о том, что в большей степени употребляется когнитивная метафора, которая служит маркером индивидуально-авторской манеры письма.

2. Текстовые единицы с компонентом белого цвета

а) человека и его деятельности:

1. **Белый(-ая,-ые)** *бок* (разжиревшего тела), *зубы* (4), *лоб, пыль* (с губ), *шеи* (девушки); **белесый(-ая,-ые)** *браток, зубы, недоросток*; 2. **Белый(-ая,-ые)** *впавшие щеки* (мёртвой старухи), *голый живот* (описание состояния человека), *застывающая рука* (от мороза), *крапивьи волдыри* (на лодыжках), *лобастая головка, слюная губа, худые ноги* (девушки); **белесый(-ые)** *милый парень, тупые* (глаза маньяка); **бледные** *строгие девушки.*

б) одежды:

1. **Белый(-ая,-ые)** *платок, рубашка, трусики.*

в) животных и птиц:

1. **Белое** *сало* (о мёртвой свинье); **белесый(-ая)** *зверёк, капелька* (волоски щенка); 2. **Белая** *треугольная чайка.*

г) еды, напитков, плодов деревьев и т.п.:

1. **Белый** *хлеб;* 2. **Белый** *непрожёванный хлеб;*

д) оттенков света:

1. **Белый** *длинный свет* (фонарь), *треугольный лоскут;* **белёсые** *летние сумерки;*

е) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Белый(-ые)** *квадрат* (на двери), *кирпич, отколупки* (краски); 2. **Белая** *большая машина;*

ж) других объектов:

1. **Белый(-ая,-ые)** *снег, заплата* (морозы), *сны;* **бледный** *месяц* (как часовой); *хрусткая* **белизна** (о смехе); **белоснежные** *хлопья;* 2. **Белый** *большой снег;* 3. **Бледнел (**от **бледнеть)**, *седел весь мир.*

Через изучение подчинительных и сочинительных связей ЦО *белый* отмечаем, в романе «Грех» удельный вес функции текстовых единиц с семантикой белого цвета крайне мал, ЦО *белый* чаще относится к человеку и характеризует следующие ситуации:

(1) **ЦО *белый* семантически связывается с красотой:** «*Девушки ещё танцевали на своих худых* **белых** *ногах...»* [4]*;*

(2) **воздействие холода**: «*...вот осколок* **белого** *лба мелькнул в зеркале заднего вида, вот* **белая**, *застывающая рука с сигаретой вынесена за окно»* [4]. В контексте ЦО *белый осколок* ***белого*** *лба мелькнул в зеркале заднего вида;* ***белая*** *рука* выражает состояние героя в холодную погоду.

(3) **ЦО *белый* семантически ассоциируется с худым:** «*Чётко виднелись её коричневые веки и* **белые** *впавшие щеки»* [4]*;*

(4) **ЦО *белый* связывается с болью от полученной раны:** «*...и на лодыжках расцветали* **белые** *крапивьи волдыри...»* [4].

(5) **ЦО *белый* в романе «Грех» употребляется также в составе описания абстрактного объекта (смех):** «*...Катин смех выглядит, как эта влажная, свежая, хрусткая* ***белизна****»* [4]. В этом случае для описания смеха употребляется слово *белизна*, выражая что-то чистое, что можно легко нарушить.

(6) **ЦО белый также имеет отрицательное значение.** Он служит для создания символики в романе «Грех»: символическое значение белого цвета связывается со смертью, например: «*Бабушка травила крыс, насыпала им по углам что-то* **белое**, *они ели ночами, ругаясь и взвизгивая»; «Обычная свинья, только мёртвая. Ровный разрез на горле, много* ***белого*** *сала»* [4]. Здесь семантика белого цвета относится к убийству животных (крысы и свиньи).

Кроме вышесказанного, в той или иной разновидности метафор автор использует также ЦО белый, входящий в состав индивидуальных авторских метафор посредством реализации следующих ситуаций:

(7) **используются эпитеты и метафоры, содержащие белый цвет,** например: *«...с одиноким размякшим огурцом, заросшая такой* ***белой****, бородатой плесенью...»* [4]. Здесь автор использует выражение *белой бородатой плесенью* при описании испорченного огурца.

(8) **Белый цвет употребляется в составе сравнений с союзом *как,*** например: *«...и эта беззащитность смотрелась как* ***белый*** *голый живот из-под плохо заправленной рубашки».* В данном примере *белый голый живот* метафоризирует *беззащитность* героя романа. *«...показывая, как приветливый конь,* ***белые*** *зубы»* [4]. В данном случае *белые зубы* метафоризируют *покладистого коня.*

Итак, в произведении «Грех» *белый* несёт в себе не только положительную семантику, связанную с красотой, но и дополняет негативную оценку, ассоциирующуюся с морозом, худобой и смертью. В то же время *белый* входит в состав индивидуально-авторских метафор. Таким образом, ЦО *белый* в большинстве случаев полифункционально и чаще выполняет ассоциативно-характеризующую, символическую и эмоционально-экспрессивную функции. Хотя *белый* в ассоциативно-характеризующей функции используется достаточно слабо, в анализируемом романе это ЦО делает повествование ярче и выразительнее.

3. Текстовые единицы с компонентом чёрного цвета

а) человека и его деятельности:

1. **Чёрноволосая** (девушка)*;* **чёрномазый** (о стреляющих людях)*; парень* (2)*;* **тёмное** *лицо* (2)*;* **темнолицые**; 2. **Тёмный** *и тайный закуток* (мозга)*;* **чёрненькая** *взрослая девушка;* **загорелый(-ые)** *ляжечки* (девушка); 3. **Потемневшие** (от **потемнеть**) *глаза,* **черен** (от **чернеть**) *один глаз был чёрен;*

б) одежды:

1. **Чёрный(-ая,-ые)** *берет, завиток, кружева, платок* (2)*, сапоги, сумочка, шапочки;* **тёмные** *брючки, одежда;*

в) животных и птиц:

1. **Чёрная**, *маленькая головка* (птичья);

г) еды, напитков, плодов деревьев и т. п.:

1. **Чёрные** *ягоды;* **тёмное** *пятно* (йогурт); 3. **Чернота** (от существительного **чернота)** *мокрых ягод;*

д) оттенков света:

1. **Тёмный(-ая)** угол*, тёмная дорога;* 3. **темнота** (от **существительное**) *в темноте* (15); **темно** (от **наречия**) *на кухне тоже было темно;* **стемнеет/стемнело** (от **стемнеть**) *Когда стемнеет, На улице уже окончательно стемнело;* **зачернели** (от **зачернеть**) *дороги;*

е) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Чёрный(-ая)** *вода, гантель, джип, зверь* (машина)*, флаг, яма;* **тёмное(-ая,-ые)** *каморка, кора, оконца, зеркало, машина;* 2. **Чёрный(-ые)** *блестящие колеса, резиновый треугольник* (хлопушка)(2); 3. **Темнела** (от **темнеть**) *темнела квартира;*

ж) других объектов:

1. **Чёрный** *путь* (пыльный)*;* 2. **Чёрная** *дурная гарь;* 4. *Июль был* ***смугл****, но август бел.*

Анализируя подчинительные и сочинительные связи ЦО *чёрный,* можно прийти к выводу, что в романе «Грех» вербальные реализации данного ЦО относятся к человеку, к атрибутам повседневной жизни, бытовым деталям и особенно к оттенкам света. Также в данном произведении З. Прилепина все ключевые герои отмечены чёрным. Поэтому использование лексико-семантической группы чёрного цвета способствует более полному раскрытию идеи как каждого отдельно взятого рассказа, так и всего произведения в целом. Рассмотрим ситуации, в которых используются ЦО *чёрный*.

(1) **семантика чёрного цвета ассоциируется с выражением времени: «***все стихло, стаяло, вновь* ***зачернели*** *дороги...»* [4]*;*

(2) **семантика чёрного цвета в этих случаях относится к значению 'грязный':** «...**чёрную воду** *из тряпки…»; «В дешёвых кафе* ***тёмные окна****,<...> и подоконники грязны»* [4]*;*

(3) **ЦО *чёрный* для выражения цветовой характеристики ягод – 'спелый' (о плодах): «***...*Будем есть с вами* ***чёрные ягоды»*** [4]*;*

(4) **у чёрного цвета также есть противопоставление (чёрное и белое).** В произведении встречается явление контрастного представления цветовых признаков в рамках ЦО, дополненного оценочным значением, одновременно в данном случае оппозиция (*чёрный и белый*) участвует в создании, как правило, графически контрастной пейзажной темы, а цвет может быть обозначен реальностью, неявно содержащей этот цвет. См.: «*...в* ***чёрной****, или, скорей, рыжей, яме, вырытой посреди* ***белого снега»****; «...несколько* ***чёрных завитков****, прилипнув к* ***белой****, сырой...»* [4]. Как видим, в контексте могут быть представлены как цветовая семантика, так и цветовые контрасты, внутренняя смысловая тема, создающая художественную цветовую картину мира;

(5) **чёрный цвет ассоциируется со смертью.** Ср.: в контекстах романа часто встречаются следующие примеры: «…***чёрный резиновый треугольник*** *хлопушки, которой убивают мух»*; «***тёмный и тайный закуток мозга***, *радующийся крику свиньи, которая чувствует, что её собираются резать»; «****чёрный платок на голове бабки, которая по ночам превращается, опять же, в свинью»* [4]. Можно сделать вывод, что употребление различных ЦО со значением «чёрный» выражает один из главных мотивов творчества З. Прилепина, о чём неоднократно подчеркивали критики, – мотив смерти [1]. Очевидно, в русской культуре чёрный цвет имеет символическую семантику греха, смерти. Поэтому неслучайно в анализируемом тексте часто употребляется именно это ЦО.

Как и *красный и белый,* ЦО *чёрный* также использовано автором в той или иной разновидности метафоры и входит в состав индивидуальных авторских метафор и эпитетов посредством реализации в следующих контекстах:

(6) «*Московский бронированный* **чёрный зверь** *снова вернулся к зданию клуба...»* [4]. В данном примере *чёрный зверь* имеет новое типичное значение 'автомобиль'. В таком случае объективность цветового переживания, основанного на чёрных ассоциациях, является метафорой, индикатором эмоционального восприятия мира З. Прилепиным. Здесь в сравнении называется как сам объект, так и основание сравнения. А в метафоре предмет не указан – в этом случае необходимо догадываться, исходя из контекста, опираясь на национальную культуру, историю и сюжет произведения. Таким образом, в данных контекстах *чёрный* выполняет ассоциативно-характеризующую и эстетическую функции.

Проведённый анализ ЦО чёрного цвета показывает, что он помогает раскрытию идеи как каждого рассказа, так и всего произведения, причем ЦО *чёрный* в данном романе полифункционально. Как было сказано выше, все ключевые герои отмечены чёрным. Примечательно и то, что символика ЦО занимает достаточное место в творчестве З. Прилепина. Автор преподносит и авторское видение символики цвета: ЦО *чёрный* связывается со смертью, что может быть основано на сочетании исходных и текстовых значений. Мы видим, что в данном романе удельный вес ЦО чёрного цвета в ассоциативно-характеризующей функции крайне мал, но его употребление является ярким и существенным.

В ходе проведённого исследования установлено, что ЦО чёрный, белый и красный в романе З. Прилепина «Грех» полифункциональны, при этом используются в основном не столько для воспроизведения повседневных деталей реального мира или тех, которые связаны с какой-либо мыслью, памятью и впечатлением. Что ещё интереснее, символические функции красного, белого и черного все связаны со смертью, «отражая "столкновение" мотивов жизни и смерти и, как результат, мотива поиска жизненного пути» [1].

В ходе анализа автор обращает внимание на индивидуально-авторскую колористику, определяет существование традиционной цветной живописи в литературной произведении. Помимо того, рассматриваются слова-цветообозначения не только с разных точек зрения (когнитивной, метафорической, символической, ментальной и т.д.), но и с их способностью переносить цветовые значения в область лингвистической эстетики. Суть последнего подхода связана с существованием определённого художественного смысла, определенного личностью автора, контекстом и другими факторами. Таким образом, можно сказать, что результаты нашего исследования ещё раз подтверждают уникальную творческую индивидуальность З. Прилепина, раскрывают особенности его языка и стиля, а также показывают полифункциональность палитры в современном русском художественном творчестве.

Библиографический список

1. Ван И. Функции слов-цветообозначений в рассказе Захара Прилепина «Грех». *Ломоносов – 2019:* тезисы статей. Москва: Издательство ООО «МАКС Пресс, 2019.
2. Уметбаева Е.Ю. *Цветовая картина мира в поэтическом языке А.А. Галича: лингвистический аспект: на материале поэзии 1960 – 70-х гг.* Диссертация … кандидата филологических наук. Орск, 2009.
3. Зубова Л.В. *Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1989.
4. Прилепин З. *Грех:* роман в рассказах. Москва: Вагриус, 2008.
5. Солдатова К.Э. *Культурный контекст рассказа Захара Прилепина «Грех»*. Москва, 2008.
6. Юферова А.А. Мотив качелей в прозе З. Прилепина. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; № 4 (1): 328 – 331.
7. Ван И. Семантический анализ цветовых метафор в романе Гузели Яхиной «Дети мои». *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 323 – 327.

References

1. Van I. Funkcii slov-cvetooboznachenij v rasskaze Zahara Prilepina «Greh». *Lomonosov – 2019:* tezisy statej. Moskva: Izdatel'stvo OOO "MAKS Press, 2019.
2. Umetbaeva E.Yu. *Cvetovaya kartina mira v po`eticheskom yazyke A.A. Galicha: lingvisticheskij aspekt: na materiale po`ezii 1960 – 70-h gg.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Orsk, 2009.
3. Zubova L.V. *Po`eziya Mariny Cvetaevoj: Lingvisticheskij aspekt*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1989.
4. Prilepin Z. *Greh:* roman v rasskazah. Moskva: Vagrius, 2008.
5. Soldatova K.`E. *Kul'turnyj kontekst rasskaza Zahara Prilepina «Greh»*. Moskva, 2008.
6. Yuferova A.A. Motiv kachelej v proze Z. Prilepina. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 4 (1): 328 – 331.
7. Van I. Semanticheskij analiz cvetovyh metafor v romane Guzeli Yahinoj «Deti moi». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 323 – 327.

Статья поступила в редакцию 16.12.21

УДК 803.0: 801.316 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-245-247

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE TRANSLATOR'S LEGAL EXPERIENCE IN THE JUDICIAL PROCESS. The article analyzes similarities and differences in various procedural codes of interpretation of the term translator, his jurisdiction, requirements for him, his status and responsibility that he bears for a deliberately false translation. The incompetence of the translator can lead to serious consequences, and in order to avoid this, this article offers some solutions. The incommensurability of sanctions for false translation in some codes is also considered, as well as the proposal of a solution to the problem. The procedural codes of the Russian Federation are used as a regulatory framework. The discussion about pluses and minuses of various procedural codes of interpretation of the term translator has a long history. The problem of false translation scientific environment is extremely important. The author examines the topic based on the example of various procedural codes of interpretation in the theory of international relations and legal culture. The author analyzes modern approaches to people contributing to the administration of the justice, considering, along with traditional subjects, such a procedural figure as judicial representative in a civil procedure.

Key words: **translator, judicial translation, translator's competence, sign language interpreter, false translation, incommensurability, legal culture.**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОПЫТА ПЕРЕВОДЧИКА В СУДЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье анализируются сходства и различия в различных процессуальных кодексах толкования термина «переводчик», его юрисдикций, требований к нему, статуса и ответственности, которую он несет за заведомо ложный перевод. Некомпетентность переводчика может привести к серьезным последствиям, и чтобы этого избежать, в данной статье предлагаются некоторые решения. Также рассматривается несоизмеримость санкций за ложный перевод в некоторых кодексах, а также предложение решения проблемы. В качестве нормативной базы используются процессуальные кодексы Российской Федерации. Дискуссия о плюсах и минусах различных процессуальных кодексов толкования термина «переводчик» имеет давнюю историю. Проблема ложного перевода научной среды чрезвычайно важна. Автор рассматривает тему на примере различных процессуальных кодексов толкования в теории международных отношений и правовой культуры. Автор анализирует современные подходы к лицам, способствующим отправлению правосудия, рассматривая, наряду с традиционными субъектами, такую процессуальную фигуру, как судебный представитель в гражданском процессе.

Ключевые слова: **переводчик, судебный перевод, компетентность переводчика, сурдопереводчик, ложный перевод, несоизмеримость, правовая культура.**

В судебной практике в течение длительного времени относительно позиции правового статуса субъектов, участвующих в правосудии, в юридическом правовом поле возникают дискуссии в контексте законодательных пробелов, учитывающие недостатки правового статуса в рамках законодательства и важности определения их правового статуса.

Целью статьи является комплексное исследование теоретических материалов роли переводчика в исполнении судопроизводства при использовании его специальных знаний в рамках осуществления правосудия в Российской Федерации. Особую актуальность роль переводчика в судопроизводстве приобретает в судебном процессе при рассмотрении дел по существу, в которых в некоторых случаях участвуют лица, которые не владеют государственным языком, являющимся языком судопроизводства. Объектом нашей научной работы является общественные отношения, складывающиеся в процессе перевода при осуществлении правосудия в Российской Федерации. Для достижения цели необходимо было реализовать задачи, включающие в себя изучение правового регулирования статуса лиц, содействующих осуществлению правосудия; рассмотрение понятия «переводчик» в отправлении правосудия, определение разновидности судебного перевода. Теоретическая значимость состоит в выявлении и сравнении роли судебного переводчика в административном, арбитражном, гражданском и уголовном судопроизводстве. Научная новизна данного исследования заключается в использовании метода анализа результатов для будущей теоретической разработки положений, связанных с функцией и деятельностью переводчика в подготовке и реализации принципа законности судебного процесса в культуре правовой языковой речи.

Российская Федерация – многонациональное государство. Согласно государственному законодательству, в судебном разбирательстве вправе принимать участие переводчики в необходимых на это случаях. Единого мнения о составе лиц, входящих в число участников правоохранительной практики, осуществляющих вспомогательные функции, среди процессуальных экспертов нет.

В свою очередь, В.В. Яркова обращает внимание на то, что «все субъекты процессуального права делятся на три большие группы в зависимости от их процессуальной роли, возможности влияния на ход гражданского судопроизводства и характера их заинтересованности в исходе разбирательства, например, суды, то есть органы, отправляющие правосудие в различных формах; фигуранты дела; лица, участвующие в деле, для оказания помощи в реализации права». По мнению автора, лицами, способствующими отправлению правосудия, являются свидетели, эксперты, специалисты, переводчики, свидетели, помощники судей и секретари судов и др., которые задействованы «в гражданском процессе по инициативе суда или лиц, участвующих в настоящем деле, для выполнения обязательства» по предоставлению доказательной информации, выполнения других обязательств в рамках гражданского судопроизводства, необходимых для осуществления задач суда и успешного урегулирования спора [1, с. 122].

Иную позицию занимает Т.В. Сахнова, которая считает, что список, предусмотренный процессуальным законодательством лиц, участвующих в отправлении правосудия, является исчерпывающим, и относит к этой категории свидетелей, переводчиков, экспертов и специалистов, отмечая, что представленная группа «характеризуется незаинтересованностью в исходе дела и участвует в производстве по инициативе (жалобе) заинтересованного лица (общее прави-

ло) или суда (эксперт, специалист). Решающей чертой их процессуального статуса являются процессуальные обязанности, а затем процессуальные права» [2, с. 218]. Л.В. Туманова и Н.Д. Эриашвили, а также иные процессуалисты считают, что «большую группу субъектов гражданских процессуальных правоотношений составляют лица, оказывающие содействие в отправлении правосудия» По мнению указанных авторов, в эту группу входят законные представители, свидетели, эксперты, переводчики [3, с. 75]. Отличительной чертой данных участников судебного разбирательства является их незаинтересованность в исходе дела. Учитывая разные взгляды юристов на состав лиц, участвующих в судебной системе, очевидно, что каждый автор определяет его по-разному и обосновывает это вескими аргументами. Конститутивными признаками в палитре основных отличительных черт есть отсутствие юридической заинтересованности, выполнение служебных и вспомогательных функций лиц в гражданском судопроизводстве в целях осуществления отправления правосудия. Статус лиц, содействующих осуществлению правосудия, закреплен в процессуальном законодательстве Российской Федерации. Кроме того, некоторые положения закреплены в Конституции Российской Федерации и Федеральном законе Российской Федерации «О государственном языке Российской Федерации». Унифицировано понятие «переводчик» определяется как лицо, свободно владеющее языком, на котором ведется административное, гражданское, уголовное, арбитражное судопроизводство, и другим языком, знание которого требуется для перевода с одного языка на другой, либо лицо, свободно владеющее техникой общения с глухими, немыми, глухонемыми.

Участие в отправлении правосудия такого субъекта, как переводчик, невозможно недооценить. Законодательство Российской Федерации установило общие принципы осуществления правосудия: язык судопроизводства, состязательность сторон, равноправие сторон. Необходимость участия в деле переводчика следует из положения ст. 26 Конституции РФ: каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, а также принципа языка судопроизводства. Если лицо не обладает знанием государственного языка либо знает его поверхностно, то в судебное разбирательство для осуществления правосудия в обязательном порядке должен быть привлечен переводчик. Если в необходимых случаях по участию лингвиста в процессе судопроизводства переводчик не будет привлечен, то такое решение суда будет отменено вышестоящей инстанцией. Специалист по переводу играет важную роль, помогая сторонам реализовать данные принципы в полном объеме, потому что если человек не обладает данными познаниями русского языка, не может быть и речи о равноправии сторон и состязательности. Судебные переводчики осуществляют перевод официальных документов (свидетельства о браке, школьные аттестаты, дипломы об университете, материалы суда, решения и т.д.), выполняют синхронный перевод в судах (например, когда стороны или свидетели дают показания), в полицейских участках (во время собеседований, после ареста) или в административных органах (например, во время таможенного досмотра).

В-третьих, российское законодательство и судебная практика преподносят переводчика как имманентно самостоятельного участника судопроизводства и досудебного разбирательства по делу [4, с. 10]. Например, согласно Гражданско-процессуальному кодексу переводчик при рассмотрении судом конкретного дела не должен выполнять какую-либо иную процессуальную функцию, а именно: он не может участвовать в рассмотрении дела, если при предыдущем рассмотрении данного дела выступал в качестве судьи, мирового судьи, прокурора, секретаря судебного заседания, представителя, свидетеля, эксперта или специалиста. АПК РФ, в свою очередь, в ч. 2 ст. 57 прямо отделяет переводчика от всех прочих субъектов разбирательства по делу. Принято считать, что юридический перевод и юридический устный перевод тесно связаны, так как в двух случаях присутствует юридический текст как их объект, при этом смысл юридического текста является центральным понятием для обоих понятий. Однако точный характер их взаимоотношений не ясен. Некоторые авторы относят их к двум различным типам «юридико-языковых операций». Некоторые рассматривают юридическое толкование как «самую важную часть юридического перевода», при этом перевод невозможен без устного перевода. Согласно аналогичной точке зрения, «юридический перевод – это особый случай юридического толкования». И наоборот, другие утверждают, что юридический перевод на самом деле является своеобразным видом перевода, а именно – «внутриязычным переводом». Либо рассматривают перевод как модель юридического толкования. Тем не менее преобладает мнение, что переводчики должны воздерживаться от интерпретации юридических текстов. Требования к переводчику имеют общие положение о владении нужным языком, а также некоторые различия: незаинтересованность и совершеннолетие лица или не являться другим участником процесса [5, с. 292]. В гражданском кодексе требования не прописаны вовсе. Полномочия переводчика также значительно не отличаются. В гражданском и арбитражном судах они одинаковы, а в уголовном добавляется возможность подать жалобу. В административном кодексе полномочия никак не прописываются. Статус переводчика определяется уголовным, арбитражным и гражданским кодексом как полноценного участника процесса, который вправе задавать вопросы и знакомиться с материалами дела. Однако в административном кодексе переводчик выступает в качестве помощника в процессе, который не может задавать вопросов и знакомиться с материалами дела, а только выполнять перевод. Ответственность за ложный перевод – уголовная во всех кодексах, кроме административного – в нем предусмотрена административная ответственность. Также только в одном кодексе, а именно уголовном, прописано об удостоверении квалификации переводчика. Статья 169 п. 2 УПК РФ обязывает следователя удостовериться в квалификации переводчика. Ни в одном из других кодексов не регламентируются подобные действия [6, с. 34]. Все вышеперечисленные требования и проблемы также относятся и к сурдопереводчикам. Отсюда следует, что надо унифицировать как сам термин «переводчик», так и ответственность за ложный перевод. А также прописать более конкретные требования к переводчику и его квалификации.

Эту проблему можно решить путем внесения изменений в соответствующие статьи процессуальных кодексов и ужесточить критерии на кандидатуру переводчика. Переводчик обязан быть компетентен и владеть углубленными знаниями языка в сфере юриспруденции и, в частности, конкретного судопроизводства. В нашей стране на данный момент нет ни одного органа, реестра или организации, имеющих отношение к судебным переводчикам, и данный институт никак и ничем не регулируется. Для повышения качества в подборе кандидатуры стоит организовать квалификационные комиссии для кандидатов в переводчики и психологические проверки. Подобные меры повысят качество судопроизводства, а также уменьшат статистику правонарушений среди переводчиков.

Главнейшим предназначением участия переводчика в судопроизводстве или административной деятельности органов исполнительной власти является реализация присущего практически всем отраслям права принципа языка судопроизводства или производства по делам об административных правонарушениях, который, в свою очередь, базируется на положениях Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации», ст. 6 Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», гарантирующих право граждан пользоваться своим родным языком в случае их вовлеченности в процедуры административного, досудебного или судебного производства. К переводчику, выполняющему письменный перевод, предъявляется ряд требований. В первую очередь переводчик обязан хорошо знать и уметь применять орфографию и пунктуацию как одного, так и второго языка. Специалист обязан в совершенстве владеть «языком», чтобы перевести устную речь сразу в двух направлениях, не искажая смысл и не сбивая последовательность мысли иноязычного собеседника. Также в процессе своей работы специалист не должен допускать многозначности, двусмысленности и неясности.

В заключение статьи необходимо отметить, что результаты исследования инициируют изучение иностранного языка для решения обнаруженных проблем в сфере правового регулирования участия переводчика в судопроизводстве. Профессия переводчика очень трудоемка и сложна, потому что квалифицированный лингвист, принимающий участие в судопроизводстве, должен быть знаком с процедурами и протоколами судебного перевода, а также с языком и терминологией, используемыми в уголовном, административном или гражданском судопроизводстве, а также существуют некоторые трудности, с которыми сталкиваются в своей работе профессиональные переводчики. Переводчик как участник судопроизводства играет важную роль в отправлении правосудия. В законодательстве, регулирующем основы переводческой деятельности, существуют недостатки, в связи с которыми неполно раскрыта правоприменительная деятельность, безусловно, существуют основы и сущность, но требуется более детальное закрепление.

Ожидается, что рекомендации, созданные на основе анализа в результате исследования, помогут языковедам в повышении мотивации к регулированию осуществления перевода. В ходе исследования были выявлены определенные правовые пробелы в данной сфере: законодатель не регламентировал некоторые определенные вопросы по поводу участия переводчика в осуществлении правосудия, а именно: кто может осуществлять перевод, как осуществляется поиск такого специалиста. На практике это без законодательного закрепления сделать очень сложно, так как ни участвующие в процессе стороны, ни суд не могут проверить правильность перевода – это является одной из сложностей.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в планируемой обработке информации для определения законодательной базы развития регламентирования вопросов по поводу участия переводчика в осуществлении правосудия, а именно: языковая компетенция осуществления юридического перевода и поиск такого специалиста. На практике это без законодательного закрепления сделать очень сложно, так как ни участвующие в процессе стороны, ни суд не могут проверить правильность перевода – это является одной из сложностей.

Библиографический список

1. Абушенко К.Л., Брановицкий К.Л., Воложанин В.П. *Гражданский процесс*: учебник для студентов высших юридических учебных заведений. Москва: Статут, 2017.
2. Сахнова Т.В. *Курс гражданского процесса*. Москва: Статут, 2014: 218 – 219.
3. Шкурова П.Д. Протокол судебного заседания в судах общей юрисдикции и арбитражных судах первой инстанции. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2019; № 9: 19 – 22.

4. Рецкер Я.И. Основные этапы подготовки переводчика (из опыта преподавания перевода с английского языка). *Мосты. Журнал переводчиков*. 2010; № 3 (27): 3 – 11.
5. Полубоярова М.В. Анализ базовых категорий перевода. Адекватность и эквивалентность. *Язык и текст: структура, дискурс, перевод*. 2015: 290 – 295.
6. Медведев С.В. О несовершенстве правового регулирования участия переводчика в уголовном судопроизводстве. *Российская юстиция*. 2017; № 11: 33 – 34.

References

1. Abushenko K.L., Branovickij K.L., Volozhanin V.P. *Grazhdanskij process*: uchebnik dlya studentov vysshih yuridicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Statut, 2017.
2. Sahnova T.V. *Kurs grazhdanskogo processa*. Moskva: Statut, 2014: 218 – 219.
3. Shkurova P.D. Protokol sudebnogo zasedaniya v sudah obschej yurisdikcii i arbitrazhnyh sudah pervoj instancii. *Arbitrazhnyj i grazhdanskij process*. 2019; № 9: 19 – 22.
4. Recker Ya.I. Osnovnye `etapy podgotovki perevodchika (iz opyta prepodavaniya perevoda s anglijskogo yazyka). *Mosty. Zhurnal perevodchikov*. 2010; № 3 (27): 3 – 11.
5. Poluboyarova M.V. Analiz bazovyh kategorij perevoda. Adekvatnost' i `ekvivalentnost'. *Yazyk i tekst: struktura, diskurs, perevod*. 2015: 290 – 295.
6. Medvedev S.V. O nesovershenstve pravovogo regulirovaniya uchastiya perevodchika v ugolovnom sudoproizvodstve. *Rossijskaya yusticiya*. 2017; № 11: 33 – 34.

Статья поступила в редакцию 27.12.21

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-247-250

Belyaeva L.E., *postgraduate (Foreign Philology), Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: belyalyubov@yandex.ru*

SPECIFICS OF VERBALIZATION OF EVALUATION OF A WORK OF FINE ART ON THE MATERIAL OF AN ENGLISH-LANGUAGE ART CRITICAL TEXT. The article is dedicated to the study of mechanism for evaluation of a work of fine art as a visual artifact by the reader of an art critical text. Evaluation is an important subject of modern linguistics, which determines the relevance of the study. In this article, the evaluation phenomenon is interpreted as a triple predicate with three arguments. The purpose of the research is to study ways of linguistic representation of elements of the evaluation process, namely the subject, object and nature of the evaluation. Analysis of the semantics of lexical units reflecting the nature of evaluation is carried out. The obtained results show the monotony of the implementation of the first argument and the diversity of the representation of the evaluation object. Attention is drawn to the fact that the means of expressing the nature of the evaluation can be either a positive or a negative vector. The problems described in the article allow drawing conclusions about using certain linguistic means by an art critic to evaluate the work of art.

Key words: **evaluation, predicate of evaluation, verbal interpretation, work of fine art, art critical discourse.**

Л.Е. Беляева*, аспирант, Ивановский государственный университет (ИвГУ), г. Иваново, E-mail: belyalyubov@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ТЕКСТА

Статья посвящена исследованию механизма оценки произведения изобразительного искусства читателем как визуального артефакта искусствоведческого текста. Оценка представляется важным объектом изучения современной лингвистики, что определяет актуальность исследования. В настоящей статье феномен оценки трактуется как трёхместный предикат с тремя аргументами. Цель исследования – изучить способы языковой репрезентации элементов оценочного процесса, а именно – субъекта, объекта и характера оценки. Проводится анализ семантики лексических единиц, отражающих характер оценки. Полученные результаты показали монотонность реализации первого аргумента и разнообразие репрезентации объекта оценки. Обращается внимание на то, что средства выражения характера оценки могут быть либо положительного, либо отрицательного вектора. Описанная в статье проблематика позволяет делать выводы о привлечении определённых языковых средств искусствоведом для оценки произведения искусства.

Ключевые слова: **оценка, предикат оценки, вербальная интерпретация, произведение изобразительного искусства, искусствоведческий дискурс**.

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим вниманием современных лингвистов к категории оценки и повышенным интересом к вопросу оценочной семантики. Изучение данного явления, подразумевающее привлечение смежных дисциплин (психолингвистики, искусствоведения, логики, аксиологии и др.), непосредственно связано с проблемой декодирования визуального эстетического сообщения и вопросом изучения текста с учетом особенностей реципиента, объекта и характера оценки. Возникает много споров и дискуссий ввиду отсутствия единой всесторонней системы языковой репрезентации оценочного процесса.

Данная статья преследует цель изучить механизм оценки произведения живописи экспертом как визуального артефакта, что даст возможность прийти к лингвистически значимым выводам и рекомендациям в интересах интерпретации языка искусствоведов. Для этого в статье поэтапно решаются следующие задачи: а) описываются языковые способы отражения субъекта и объекта оценки; б) проводится семантический анализ языковых средств, передающих характер оценки произведений изобразительного искусства; в) описывается работа механизма предикатно-аргументной рамки оценки; г) выявляются закономерности построения оценочного высказывания в искусствоведческом тексте.

Научная новизна работы определяется комплексным подходом к изучению оценки произведения искусства и сводится к выявлению предикатно-аргументной рамки в данном направлении. Демонстрируется языковая репрезентация различных способов представления её аргументов.

Эксплицированные в статье модели оценочных конструкций представляют значительный интерес для теоретических исследований в области лингвистической оценки. Содержащиеся в статье наблюдения могут найти практическое применение на занятиях по интерпретации искусствоведческого текста, а также при чтении специальных курсов по лингвокультурологии и лексикологии.

Материалом исследования послужили тексты искусствоведческой англоязычной литературы общим объёмом 1000 страниц. Из статей, а также книг по искусствоведению были извлечены фрагменты, посвященные описанию восприятия конкретного произведения изобразительного искусства.

Суть оценки заключается в выражении отношения говорящего/пишущего к отдельным объектам, их качествам, свойствам, действиям моделируемого в языке мира или в проявлении чувств, вызываемых содержанием высказывания говорящего/пишущего [1, с. 5]. Оказание влияния посредством оценочного высказывания гораздо важнее простого сообщения фактов [2, с. 16]. Из-за того, что оценка имеет огромный спектр средств выражения, интерес лингвистов к изучению её сущности в последнее время возрастает. Необходимо уделить внимание анализу семантики, изучению элементов оценочной структуры. Стремление говорящего выбрать из «наличного репертуара» языка наиболее точные, убедительные средства входит в сферу прагматики. Выбор языковых средств для выражения наиболее точной оценки, т.е. средства практического осуществления речевого воздействия, лежат за пределами прагматики – в синтактике и семантике языка [3, с. 11].

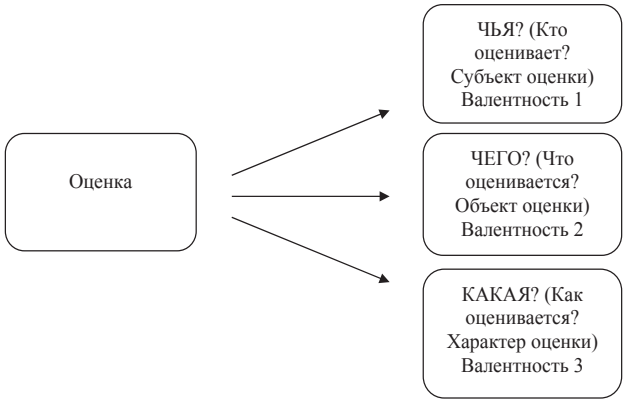


Рис. 1. Предикатно-аргументная рамка

Стоит помнить, что оценка выражает субъективное отношение к окружающей действительности, а не отражает ее объективные характеристики [4, с. 58]. Подчеркнём, что оценка зависит от норм, принятых в том или ином обществе или его части на определенном отрезке времени. За основу предлагается брать абсолютную оценку, для формулировки которой используются термины «хорошо» и «плохо» [3, с. 5].

Так, результаты и процесс оценивания находят отражение в языке. Само оценочное высказывание включает в себя следующие компоненты: субъект и объект оценки, стандарт оценки, а также её характер [4, с. 95].

В нашем исследовании берётся за основу предикатно-аргументная рамка оценки, которую можно представить в следующем виде: P (x, y, z), где оценка принимается за предикат, а аргументами данного предиката являются x, y, z. Принятый трёхместный предикат обладает тремя обязательными валентностями [5] (рис. 1).

Перейдём к реализации каждой из этих валентностей в искусствоведческом тексте. Валентность 1 есть имя субъекта оценки. Рассмотрим ситуацию, в которой картину оценивает искусствовед:

(1) *Jim Nutt once categorized Yoakum's work as "exciting to ponder [but] difficult to describe".* [6] */ Джим Хамм однажды заметил, что о работах Йоакума интересно размышлять, но они не поддаются описанию (*здесь и далее перевод автора статьи – *Л.Б.).*

В данном случае имя собственное *Jim Nutt (Джим Хамм)* является реализацией первой обязательной валентности.

Реализация первой обязательной валентности может быть представлена ещё одним способом: (2) *Gallery owner Rowland Weinstein quoted the poet Charles Boutenhouse, who once described the triptych as "Seligmann's ultimate masterpiece." He then added, "I'm very excited to reunite these three paintings once again for a new generation to experience"* [7]. */ Галерист Роланд Вайнштейн процитировал поэта Чарльза Бутенхауса, который однажды назвал триптих «величайшим шедевром Зелигмана». Затем он добавил: «Я очень рад ещё раз объединить эти три полотна, чтобы их могло воспринять и новое поколение любителей живописи».*

В приведённом примере валентное место занимает имя нарицательное *gallery owner (галерист),* характеризующее статус субъекта оценки. Имя собственное *Rowland Weinstein (Роланд Вайнштейн)* используется для называния реципиента.

Таким образом, реализацией валентности 1 служит имя того, кто оценивает картину, что в тексте может быть представлено как именем нарицательным, так и именем собственным. Очевидно, что в искусствоведческом тексте субъектом оценки выступает специалист в области искусства.

Перейдём далее к подробному изучению способов реализации второй обязательной валентности. Отличительной чертой вербализации объекта оценки является её разнообразие. В качестве объекта оценки чаще всего выступает само произведение живописи: (3) *As in many of Beresin's other recent paintings at M+B, this work elevates a familiar, ordinary interaction to the vaguely allegorical* [8]. */ Как и другие недавние картины Березина в M + B, эта работа возносит обычное, знакомое восприятие до уровня неизъяснимо аллегоричного.*

В приведённом фрагменте статьи оценивается работа художника. Реализация валентности 2 осуществляется в данном случае за счёт существительного нейтральной генерализующей семантики *work (работа).*

Работа художника имеет различные способы вербализации: (4) *Leonardo's intensely spiritual painting of Saint Jerome Praying in the Wilderness (Vatican Museums) represents the summation of the great master's powers of expression and dramatic storytelling* [9]. */ Исполненная одухотворённости картина Леонардо, изображающая святого Иеронима, молящегося в пустыне (музеи Ватикана), является высшей степенью выражения экспрессии и драматизма в изобразительном мастерстве великого художника.*

(5) *Even more of a throwback is his huge mural in the entrance to the Ritz. It was the last appearance of the hard-edged, detailed overall effect* [10, с. 7]. */ Ещё более наглядной является его огромная фреска на входе в Ritz. Ни в одной из последующих работ общий эффект не был настолько резок и детален.*

(6) *Pictures made – earlier than this may now appear to be more expressive* [10, с. 7]. / *Те изображения, которые были созданы ранее, могут показаться более выразительными. Искусствоведами производится оценка результатов работы художника, которые представляют собой разнообразные продукты изобразительного искусства.*

Реализация второй обязательной валентности осуществляется за счёт атрибутивного словосочетания с предлогом *of – of Saint Jerome Praying in the Wilderness (картина, изображающая святого Иеронима),* где имя объекта *painting (картина)* находится в препозиции к словосочетанию, отражающему сюжет картины; а также существительного *mural (фреска).* Представлен случай, когда валентность 2 осуществляется за счёт словосочетания *pictures made – earlier (изображения, которые были созданы ранее)*, где объектом оценки являются не просто картины, а работы определённого творческого периода.

В следующем примере объектом оценки является не отдельная картина, а целая серия композиций, объединённых общим сюжетом: (7) *The series of Stour valley compositions began with four tranquil images expressive of benign summer weather, indicated by the sluggish passage of the barges in The White Horse* [11, с. 29]. */ Серию композиций с образами долины реки Стор начинают четыре исполненных умиротворённости полотна, навеянные летним маревом, о котором напоминает беззаботное скольжение барж на полотне «Белая лошадь».*

Вторая обязательная валентность реализуется здесь посредством адъективного словосочетания *the series of Stour valley compositions (серия композиций с образами долины реки Стор).*

Объектом оценки может быть и конкретное название картины: (8) *The Dedham Vale with ploughmene (Plate 38) of about 1815, which includes that chilly rain-shower blowing briskly away on the breeze, is more evocatively atmospheric* [11, с. 18]. / *«Долина Дедхэм и пахарь», написанная примерно в 1815 году, изображает прохладный дождь, быстро угоняемый ветром прочь. Полотно кажется впечатляюще атмосферным.*

Настоящий отрывок статьи иллюстрирует реализацию валентности 2, представленную в тексте предложно-именным словосочетанием *the Dedham Vale with ploughmene («Долина Дедхэм и пахарь»).* Данная языковая репрезентация раскрывает сюжет изображения.

В некоторых случаях оценивается мастерство художника: (9) *Leonardo masterfully "portrayed the story"of this young woman trapped in the patriarchal Renaissance world and...* **[9]**. / *Леонардо мастерски «изобразил историю» этой молодой женщины, попавшей в ловушку патриархального мира Возрождения и ...*

В вышеприведённом примере искусствоведом оценивается качество изображения сюжета всемирно известной картины, где валентное место заполнено наречием *masterfully (мастерски).*

В роли объекта оценки в ряде случаев выступает техника письма художника: (10) *Salisbury Cathedral from the meadows, which he had treated with such an affecting simplicity in the sketches of the 1820s, here being the inspiration of his most unquiet images* [11, с. 32]. / *Вид на Солсберийский собор со стороны лугов, столь чарующе бесхитростных в его зарисовках 1820-х годов, являясь источником вдохновения для его самых будоражащих образов.*

(11) *Yoakum's unpeopled geography isn't severe, though. Its dynamism is the result of his fluid line, the hashmarks and shadings that deepen the animated quality of his compositions...* [6]. *Стремление Йоакима к изображению безлюдных пейзажей не всегда нарочито: динамика его живописи проявляется в плавности линии, акцентах и полутонах, которые усиливают анимацию его композиций...*

В этих фрагментах искусствоведческих статей оценивается совокупность различных приемов применения художественных средств и материалов. Так, например, в данной ситуации оценки техники художника валентное место может быть заполнено предложно-именным словосочетанием *simplicity in the sketches (бесхитростность в зарисовках),* именным словосочетанием *fluid line (плавности линии).* Вторая обязательная валентность также реализована посредством существительных *dynamism (динамика техники), hashmarks (акценты), shadings (полутона), compositions (композиции).*

Как отдельную группу необходимо выделить случаи оценки динамики техники художника: (12) *When we look at his most recent works – a series based on the moment when Roger Rees as Hamlet muses naked on Yorrick's skull; wrestlers; dim studio interiors and landscapes in which the presence of figures is barely indicated – we see Core has made his greatest step forward yet* [10, с. 7]. / *Когда мы смотрим на его последние работы – серию, основанную на моменте, в котором обнажённый Роджер Рис в образе Гамлета размышляет о черепе Йорика; борцы; тусклые интерьеры студий и пейзажей, в которых присутствие фигур почти не обозначено – мы видим, что Кор сделал свой величайший шаг вперед.*

Здесь реализация валентности 2 осуществляется посредством идиоматического словосочетания *step forward (шаг вперед).*

Палитра художника является одним из объектов оценки. Помимо обычной реализации *color (цвет)* выявляются и другие способы: (13) *Simultaneously his palette has darkened: black, black on black, several gradations of amber, rose and grey* [10, с. 7]. / *Одновременно его палитра потемнела: черный, черный на черном, несколько оттенков охры, розового и серого.*

Автором искусствоведческого текста используется существительное с детерминантом в препозиции *his palette (его палитра),* которое обозначает не отдельный цвет, а композицию всех оттенков, составляющих живописное произведение.

В следующем тексте в фокусе оценки находится превалирующий оттенок картины: (14) *Only the picture's emphatic greenness, albeit a green kept in control by a grey overtone, distinguishes the form of this picture, as an image of rural scenery, from the rustic landscapes – of earlier painters, Dutch and English...* [11, с. 18]. / *Только нарочитая зелень картины, хотя зеленый и сдерживается серым оттенком, отличает форму этого полотна, на котором запечатлён деревенский пейзаж, отличающийся от иных природных ландшафтов более ранних художников, голландцев и англичан...*

Валентное место заполнено существительным *greenness (зелень)*, что подчёркивает цветовой акцент картины.

Экспертную оценку получает и самовыражение картины: (15) *For the first time in his work the language of each painting has become the only way in which its emotional content can be adequately expressed. It is now possible to see that everything he has done has been part of a journey towards this end* [10, с. 7]. / *Впервые в его творчестве образность каждого полотна стала единственным способом адекватно выразить ее эмоциональное содержание. Теперь можно увидеть, что все, что он делал, было частью пути к этой цели.*

В указанном примере искусствовед производит оценку работ Филипа Кора, валентное место заполнено адъективным словосочетанием *the language of each painting (язык каждого полотна),* где имя объекта *language (язык)* находится в препозиции к имени, называющему творческий продукт художника *painting (полотно)*.

Иногда искусствовед берётся за оценку конкретного художественного стиля: (16) *The still more informal style of the fête galante was also known through the work of Philippe Mercier (1689–1760), a follower of Watteau, who had settled in England at least as early as 1719* [12, с. 47]. / Еще более неформальный стиль «галантная вечеринка» был известен также благодаря работам Филиппа Мерсье (1689–1760), последователя Ватто, который поселился в Англии еще в 1719 году.

Валентность 2 в этом примере реализуется с помощью атрибутивного словосочетания с предлогом *of – style of the fête galante (стиль «галантная вечеринка»)*. Так оценивается категория живописи, специально созданная французской академией искусств, которую принято считать важной частью периода искусства рококо.

Жанр живописи также представляет собой объект оценки: (17) *Hogarth cannot have been unaware of the mainly French origins of the of conversation painting he practised, and Vertue points out prototypes in Dutch and French art, noting in particular a self-portrait group by Nicolas de Largillière* [12, с. 42]. / *Хогарт не мог не знать о французских корнях тех жанровых групповых портретов, которые он создавал, и Верту указывает на прототипы в голландском и французском искусстве, отмечая, в частности, группу автопортретов Николя де Ларжильера.*

В данном случае вторая обязательная валентность реализована посредством именного словосочетания *conversation painting (жанровый групповой портрет)*.

Объектом оценки может быть подход художника к работе над картинами: (18) *But while Jablon's paintings have something in common with Basquiat's and Ruscha's works, as well as with Christopher Wool's stenciled phrases and with Deborah Kass's recent, exuberantly colored canvases, they evince an approach and attitude that marks the arrival of a new voice* [13]. / *Но хотя в картинах Джаблона есть что-то общее с работами Баскии и Руши, а также с трафаретными фразами Кристофера Вула и недавними ярко раскрашенными полотнами Деборы Касс, они знаменуют тот особый подход и восприятие, которые присущи появлению нового голоса искусства.*

Вторая обязательная валентность выражена посредством синонимичных существительных *approach (подход) и attitude (восприятие)*.

Производимый на зрителя эффект также может оцениваться искусствоведом: (19) *The scale and vigour of The Hay Wain or The Cornfield are now accepted as being natural in every sense of the word, but once their presence and visual effect seemed defiant and excessive* [11, с. 41]. / *Масштаб и сила полотен «Телега сена» или «Кукурузное поле» сейчас считаются естественными во всех смыслах этого слова, но когда-то сам факт их изображения и зрительный эффект от этого казались вызывающими и чрезмерными.*

Вторая обязательная валентность реализуется с помощью атрибутивного словосочетания *visual effect (зрительный эффект)*.

Обратимся теперь к способам языковой репрезентации третьего аргумента, который мы принимаем за характер оценки. Опираясь на собранный материал, можно утверждать, что наиболее распространёнными являются ситуации положительной оценки, это связано с тем, что искусствовед отдаёт предпочтение творчеству определённых художников и посвящает собственные обзоры их анализу.

В следующем примере в намерения искусствоведа входит передача положительного отношения к указанным картинам художника, выполненным в стиле неоклассицизм: (20) *In 1980 he painted two beautiful and restrained neo-classical pictures, The Press and The Demidoff Vase, nude and clothed torsoes placed very deliberately in relation to the eponymous objects of the titles* [10, с. 7]. / *В 1980 году он написал две красивые и сдержанные картины в стиле неоклассицизм, «Пресса» и «Ваза Демидоффа», на которых были изображены обнажённые и драпированные торсы, сознательно соотнесённые с предметами, давшими название этим картинам.*

Говорящий, обсуждая произведения живописи, характеризует их с помощью каузального качественного прилагательного *beautiful* (*красивый)* (СД – «superior in kind, quality, or appearance» (MD), которое входит в семантическое поле красоты. Здесь инициирующий или непреднамеренный характер каузации вычисляется по семантике прилагательного – доставляющее наслаждение своим внешним видом, пропорциональностью и гармоничностью качеств, что подчёркивает одобрение картин. Также для характеристики произведений живописи в данном контексте используется относительное прилагательное *restrained* (сдержанный) с семантикой внешней простоты и отсутствия ярких цветов (СД – «not too bright in colour, or not decorated too much»(MD), тем самым реципиент акцентирует внимание на их сдержанности. Очевидно, это возводится в достоинство работы.

Рассмотрим ситуацию негативной оценки, где специалистом используются прилагательные для описания предмета искусства: (21) *Oehlen's works are breezy, irreverent and provisional* [14]. / *Работы Оэлен свежи, бесхитростны и мимолётны.*

В данном отрезке текста реципиент (искусствовед Джефф Фредерик) рассматривает работы Альберта Оэлена. Основу семантического поля отрицательной оценки составляют качественные прилагательные *breezy (свежий), irreverent (бесхитростный), provisional* (*мимолётный)* (СД – “used in a negative way for saying that someone is too informal and not careful enough”; “showing no respect for traditions, the rules of society, or religious beliefs “; “ intended to be temporary, and likely to be changed when other arrangements are made” соответственно” (MD). Основанием для вынесения подобного рода оценки являются представления искусствоведа о том, что следует одобрять и осуждать на основе собственной шкалы ценностей и представлений об искусстве. В контексте данного примера прилагательное *breezy (свежий)* реализует свой потенциал значения излишнего легкомыслия. К прилагательным неодобрения относится также *irreverent (бесхитростный)*. Семы непочтительности, дерзости по отношению к традициям живописи явно выражены в словарном толковании (см. выше). В примере прилагательное *provisional* (*мимолётный)* с его семой условности характеризует неодобрительную реакцию эксперта на непостоянство и неопределённость в собственных картинах.

Таким образом, изложенное выше дает возможность постулировать следующее.

Привлечение категории валентности к анализу оценочного процесса позволило по-новому увидеть его структуру. Была выявлена специфика вербализации трёх важнейших элементов: субъекта, объекта и характера оценки.

Установлено: в роли субъекта оценки выступает профессиональный искусствовед, что в основном отражается в тексте с помощью имени собственного.

Чаще всего объектом оценки является само произведение изобразительного искусства, реализуемое в тексте рядом существительных. Согласно нашему исследованию, объектом оценки может служить как одна работа, так и целая серия картин художника, палитра картины; цветовой акцент; техника и её динамика; язык картины, художественный стиль; жанр; подход художника к работе над картиной и даже производимый на зрителя эффект. Интересной представляется языковая реализация второй обязательной валентности, которая осуществляется за счёт существительных, именных и атрибутивных словосочетаний.

Нами выделяется положительный и негативный характер оценки. Реализация валентности 3 осуществляется посредством прилагательных. Из проведенного исследования семантики оценочных прилагательных становится очевидным, что их значение может изменяться под воздействием прагмалингвистических факторов и адаптироваться под конкретную ситуацию, становясь инструментом достижения цели искусствоведа. Так, языковая репрезентация характера оценки в искусствоведческом тексте строится не только на основе общеупотребительной лексики, но и специфических профессиональных словесных эквивалентах, понятных профессионалам и частично обывателям. Мы связываем особенности искусствоведческого дискурса с существующей научной традицией (типом изложения мыслей) и наличием стандарта критериев оценки произведения искусства.

В целом можно заключить, что оценочное высказывание в искусствоведческом тексте опирается на три основных элемента: реципиент произведения живописи, сама работа художника и мнение о ней. Для изучения феномена оценки в искусствоведческом дискурсе требуется объединенное усилие ученых различных сфер знания, потому что только в совокупности рассуждений и достижений различных исследователей можно достичь полноты характеристик и описания оценочной ситуации.

Библиографический список

1. Hunston S., Thompson G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
2. Stevenson Ch.L. *Facts and values: Studies in ethical analysis.* New Haven-London: Yale Univ. Press, 1964.
3. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки.* Москва: Наука, 1985.
4. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт.* Москва: Наука, 1988.
5. Беляева Л.Е. Способы языковой репрезентации оценки произведения живописи на материале английских литературных произведений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 15, № 1.
6. Lybarger J. *The World on a Single Plane: Joseph E. Yoakum at the Art Institute of Chicago*. Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/joseph-yoakum-art-institute-chicago-1234601059/
7. Ghorashi H. *Weinstein Gallery Will Host First Major Kurt Seligmann Survey in America in 55 Years.* Available at: https://www.artnews.com/art-news/news/weinstein-gallery-will-host-first-major-kurt-seligmann-survey-in-america-in-55-years-4032/
8. Ollman L. *One Work: Eva Beresin's "Fixing It"*. Available at: ttps://sephina.com/2021/08/20/one-work-eva-beresins-fixing-it/
9. Selvin C. *Five Leonardo Scholars Selected Their Favorite Work by the Italian Master. None Picked "Mona Lisa".* Available at: https://www.artnews.com/art-news/news/leonardo-da-vinci-experts-favorite-works-13495/
10. Melly G. *Philip Core Paintings*. London: GMP Publishers Ltd, 1985.

11. Taylor B. *Constable Paintings, drawings and watercolours.* London: Phaidon Press Limited, 1973.
12. Bindman D. *Hogarth.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
13. Frederick J. *Samuel Jablon.* Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/samuel-jablon-61807/
14. Frederick J. *Albert Oehlen.* Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/albert-oehlen-61255/

References

1. Hunston S., Thompson G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
2. Stevenson Ch.L. *Facts and values: Studies in ethical analysis.* New Haven-London: Yale Univ. Press, 1964.
3. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki.* Moskva: Nauka, 1985.
4. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt.* Moskva: Nauka, 1988.
5. Belyaeva L.E. Sposoby yazykovoj reprezentacii ocenki proizvedeniya zhivopisi na materiale anglijskih literaturnyh proizvedenij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 15, № 1.
6. Lybarger J. *The World on a Single Plane: Joseph E. Yoakum at the Art Institute of Chicago.* Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/joseph-yoakum-art-institute-chicago-1234601059/
7. Ghorashi H. *Weinstein Gallery Will Host First Major Kurt Seligmann Survey in America in 55 Years.* Available at: https://www.artnews.com/art-news/news/weinstein-gallery-will-host-first-major-kurt-seligmann-survey-in-america-in-55-years-4032/
8. Ollman L. *One Work: Eva Beresin's "Fixing It".* Available at: ttps://sephina.com/2021/08/20/one-work-eva-beresins-fixing-it/
9. Selvin C. *Five Leonardo Scholars Selected Their Favorite Work by the Italian Master. None Picked "Mona Lisa".* Available at: https://www.artnews.com/art-news/news/leonardo-da-vinci-experts-favorite-works-13495/
10. Melly G. *Philip Core Paintings.* London: GMP Publishers Ltd, 1985.
11. Taylor B. *Constable Paintings, drawings and watercolours.* London: Phaidon Press Limited, 1973.
12. Bindman D. *Hogarth.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
13. Frederick J. *Samuel Jablon.* Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/samuel-jablon-61807/
14. Frederick J. *Albert Oehlen.* Available at: https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/albert-oehlen-61255/

Статья поступила в редакцию 05.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-250-253

Golovina E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: Gol114@yandex.ru*
Moiseyeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Romanic Philology and Methods of Teaching French, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: desire2003@yandex.ru*

MULTILINGUALISM IN THE CONTENT DYNAMICS OF SCIENTIFIC FIELDS. The urgency of the problem is conditioned by contradictions of the globalized world – one language spreading around the world to the detriment of others and the establishment of multilingualism due to political, geographical, and social factors. Therefore, a research on multilingualism and clarification of the main prospects to implement it are needed. This phenomenon is analyzed with the help of complex research methods including theoretical and mathematical methods and the possibilities of corpus linguistics. The methods used were aimed at drawing an objective picture of the scientific development of multilingualism, at evaluating its relevance and at studying the main carriers of its meaning in modern science. The study reveals the fact that globalization as a planetary-scale phenomenon aroused interest in studying multilingualism. Scientific data indicate the intersection of the interests of Russian and foreign science in the study of urban multilingualism in 2014-2016; there is preponderance in quantitative distribution of foreign scientific works explained by different historical and social conditions.

Key words: **globalization, multilingualism, semantic field, search databases, foreign language.**

Е.В. Головина*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: Gol114@yandex.ru*
И.Ю. Моисеева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. романской филологии и методики преподавания французского языка Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: desire2003@yandex.ru*

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ДИНАМИКЕ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ

Актуальность проблемы обусловлена противоречиями глобализированного мира – распространением одного языка по всему миру в ущерб другим и установлением многоязычия в силу политических, географических и социальных факторов. Поэтому необходимо провести исследование многоязычия и прояснить основные перспективы его реализации. Этот феномен был проанализирован с помощью комплексных методов исследования, включающих теоретические и математические, а также возможности корпусной лингвистики. Используемые методы были направлены на то, чтобы составить объективную картину научного развития многоязычия, оценить его актуальность и изучить основных носителей его значения в современной науке. Исследование показало, что глобализация как явление планетарного масштаба вызвала интерес к изучению многоязычия. Научные данные свидетельствуют о пересечении интересов российской и зарубежной науки в изучении многоязычия в 2014–2016 гг.; преобладание в количественном распределении зарубежных научных работ объясняется различными историческими и социальными условиями.

Ключевые слова: **глобализация, многоязычие, научный подход, поисковые базы данных, иностранный язык.**

Relevance of the article. The modern conditions of the global world are characterized by contradictions associated with the expansion of economic, political and cultural interconnections (blurring the spatial and conceptual limits of individual national cultures) and with the impossibility of reducing national value systems to a common denominator, which leads to internal instability of any multicultural society.

The aim of the study is to identify the content dynamics of multilingualism in the modern scientific field. *The objectives of the study* are the followings: 1) theoretical analysis and synthesis of the accumulated studying experience in the world; 2) the study of quantitative dynamics of Russian and foreign publications in scientometrics and bibliometric. *The scientific novelty* of the article is that for the first time the issues of multilingualism have been studied in a dynamic aspect. *The theoretical significance* of the article consists in the deepening of the concept of "multilingualism", in a systematic approach to the studied material. *The prospects* for such research are to further study the issues of multilingualism in the world and the role of world languages.

The policy of multilingualism is becoming increasingly important as one of the main problems of states inhabited by different language communities. The formation of the multilingualism problem field in the beginning of the XXI century is connected with the major achievements in developing its directions, approaches and research methods. First of all, there are achievements in the field of sociolinguistics and language education [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Multilingualism refers to "the use of multiple languages within a particular social community (primarily state) and of the several individual (group of people) languages, each selected in accordance with a specific communicative situation" [8].

However, many questions of multilingualism interesting to scientists in the early 21st century, were left without proper theoretical analysis; particularly vague was the phenomenon of 'multilingualism': the issues of its determination, the heterogeneous nature of the globalization process, the increase in the international migration flow, the process and the consequences of establishing the independence of individual departments (Catalonia, the Italian regions of Lombardy and Veneto, the independence movement in Scotland, etc.) were not fully clarified, which sets new problems that require urgent solutions. Thus, a research vector of this process is needed, as well as the clarification of the main perspectives in implementing the multilingualism policy. The need to update the problem field becomes clear due to the interdisciplinary context, aimed at finding approaches to study multilingualism. In this regard, thoughts of I. Lakatos about the criteria for a progressive research program acquire a new meaning: "the research program is considered progressive if its theoretical growth anticipates its empirical growth, that is, when it can predict new facts with some success, and the program is regressing if its theoretical growth lags behind its empirical growth" [9].

Therefore, the purpose of this study is to identify specific content dynamics of multilingualism in the modern scientific field. This dynamics refer to the current status of research in the field of multilingualism, the development of interest in the phenomenon and the change of the reseacrh vector under the influence of linguistic and extralinguistic factors.

The proposed approach is based on three principles: similarities, differences and relationships [10]. The former means using evidence of similarity in the quantitative dynamics of Russian and foreign publications on scientometrics and bibliometrics to identify similar trends in the interest to study multilingualism in the period from 2000 to 2017.

The distinctive principle is to use the signs of difference to separate the quantitative dynamics indicators of Russian and foreign publications according to three search engines during the specified time period, and to classify points of view to form the problem field of this phenomenon. Disclosing relationships of the data on quantitative dynamics of Russian and foreign publications is manifested in the analysis of their diachronic development over 18 years.

The research material is represented by three samples: 1) research results in the fields of history, politics, economics, cultural and spiritual development, contemporary linguistic, sociolinguistic and pedagogical concept of multilingualism; 2) the scientometric and bibliometric data of a quantitative representation of Russian and foreign publications (2000-2017; 18 years; 3 search engines – Web of Science, Scopus, E-library; 1287 articles.

Studying the content dynamics of the multilingualism scientific field was carried out with theoretical methods of research (theoretical analysis, synthesis and generalization of sociolinguistic, linguistic, linguo-didactic, philosophical, scientific and scientometrics data; induction and deduction); mathematical methods (processing the study data, establishing quantitative dependences between the studied phenomena) and the opportunities of corpus linguistics (full semantic text analysis online https://miratext.ru/seo_analiz_text).

Below are the main results obtained in the first stage of studying multilingualism context dynamics in accordance with the developed algorithm.

The rapid and deep transformations, typical of the globalization process have an impact on all the aspects of human life. Globalization has many manifestations, and this is caused by contradictory and ever-changing trends and also by the clash of interests, according to B.R. Mogilevich [11].

D. Heald highlights the following achievements associated with current cultural globalization: “the increased intensity, the volume and speed of cultural exchange and communications of all kinds; the predominance of the multinational cultural industries in creating and owning infrastructures and organizations to produce and distribute cultural goods; the new global infrastructure providing a large possibility to penetrate cultural elements across borders and reduce the cost of their use; a shift in the geography of global cultural interaction, retreating from the geography of the global order which existed before the Second World War; the spread of Western mass culture and increased communications in the cultural business as the main content of global cultural interaction.” D. Heald brings to the fore two major trends of the globalized world, manifested in language most stably. The first is the worldwide spread of one language at the expense of others [12]. Thus, according to the third edition of the ‘Atlas of languages in danger of extinction’, 2471 languages are currently in different degrees of disappearing – almost half of the existing languages. During the life of the last three generations 200 languages disappeared, 538 are in critical conditions, 502 languages seriously threatened, 651 languages in danger, and 607 in a state of instability [3]. The second trend is establishing bilingualism or multilingualism on the territory of a state, which facilitates the transmission of cultural achievements and ideas [12]. E.A. Naiman, S.K. Gural, V.M. Smakotin, M.A., Bovtenko, together with D. Holdom, put emphasis on the fact that in the era of globalization, to include a language of universal communication in the individual linguistic repertoire, raising multilingual and multicultural identity is a necessity for building a modern society [3].

A.A. Guseynov highlights two drawbacks of globalization methodologically. Firstly, the primary interpretation of globalism as a quantitative increase, the expansion of scales to planetary dimensions, the spread to all of humanity of those processes that have hitherto occurred in locally organized forms of sociality simplifies its understanding before turning a lot into one (many states – one state, many languages – one language). However, as A.A. Guseynov mentions, this conversion is not always possible due to the fact that some phenomena cannot exist in the singular – for example, identity, family, ethnicity, nation exist only as sets. In this regard, studying the globalist trends it is necessary to carry out the analysis of the qualitative transformations that affect forms of human life in the course of their global expansion. Second, studying the globalization process is narrowed to information technology, environmental, financial-economic and political-institutional aspects, leaving behind the framework of scientific and practical interest in the field of culture and spiritual life. A.A. Guseynov explains the reason for the scientific reorientation from the point of view of the impossibility of purely quantitative changes, associated with global changes in the field of culture and spiritual life [13].

The data of the statistics below clearly illustrate the situation with the worldwide spread and disappearance of languages on a global scale. On the territory of the 225 countries in the world there are about 6700 languages. Barbara F. Grimes systematized the distribution of multilingualism in the world [14].

The data analysis given in the table allowed concluding that multilingualism is less pronounced in Europe: about 4.5 languages per country (49 countries), 25 million speakers (4% of the total world population) of 1000 languages in 46 countries is approximately 21.7 languages in the country. It should be noted that more than 90% of the European population speak English, Spanish and Portuguese. The countries of Asia, Africa and Oceania, which account for 70% of the world population, have reached a very high level of multilingualism: 47 languages per each Asian country, 35.9 languages per each African country, and 48.2 languages per country in Oceania. Taking into consideration that in every European country people speak 4.3 languages, the indicators of multilingualism in the countries of Asia, Africa and Oceania are the inevitable data in modern lifestyle (Leclerc 2017). The language situation in Europe and North America, although characterized by a relative homogeneity, however, has the trend towards multilingualism.

Russia, the largest world country located on the continent of Eurasia, is a multilingual and multicultural country. According to the results of the latest 2010census, Russia is home to 145.2 million people. In addition to the official Russian language (spoken by 99.4% of the population), over 50 native languages conventionally divided into 3 groups are spoken.

1. Languages spoken by over a million people are Tatar, German, Ukrainian, Bashkir, Chechen and Chuvash.
2. Languages spoken by 100 thousand to a million people are Armenian, Avar, Azerbaijani, the Mordvin languages (Moksha and Erzya), Kabardino-Circassian, Kazakh Dargwa and others.
3. Languages spoken by 10 to 100 thousand people are Permian Komi, Polish; Nogai, Altai, Korean, Chinese and others.

The native language as an essential tool of socialization, according to A.A. Levitskaya, serves as a primary means to develop creative thinking, the main channel broadcasting the national culture and familiarizing the person with the global civilization processes. The use of the mother tongue as the language of instruction is a fundamental cultural principle for the multilingual education system to function. However, modeling different versions of a multicultural school in accordance with the multiculturalism and multilingualism, it is necessary to consider that the Russian culture and language form a central component and play a major role in the development paths of the country’s civilizational development. In this humanistic paradigm of education, the role of the foreign language increases, since it is used as a way to understand the world, to familiarize with the culture of many countries and to raise people’s awareness of belonging to a planetary cultural community [15].

In the Russian Federation there are 22 republics, most of them multilingual. Thus, in the Republic of Tatarstan, Russians make 39.5% of the total population, Tatars – 52.9%. The Russian and Tatar languages are recognized as state languages; studying them is obligatory in all the educational institutions, in accordance with the laws of the Republic. 52 Sunday schools teach the languages of 27 nationalities (Ukrainian, Polish, Bashkir and others). The Chuvash Republic, located in the center of the European part of Russia – Volga-Vyatka Region, is one of the active territories of the inter-ethnic and inter-regional communication of peoples of the country. The territory of the Chuvash Republic is represented by 97 nationalities (the Chuvash – 67.7%, Russians – 26.5 per cent, Tatars – 2.8%, Mordvinians – 1.2%, etc.). The Constitution of the Republic declares two state languages, Chuvash and Russian. In the resettlement areas of the diaspora, there are national schools in addition to Russian and Chuvash [16].

Karelia, a Federal subject of the Russian Federation, is home to over 150 nationalities, the most numerous of which are Russians (76%), Karelians (9%) and Belarussians (5%). The Karelian and the Russian languages are used as the state ones, and three Baltic-Finnish languages (Karelian, Veps and Finnish) are also spoken, although the amount of the representatives of these nationalities is rather small (Boinic, Bogdanova 2008). The population of Dagestan consists of more than 120 nationalities, the official languages being Russian and the native languages, 14 of which are written and the rest oral. The complexity of the language policy of the Republic is that, despite the lack of accurate information on the population, 60 independent languages are spoken by the people (Multilingualism in Russia: regional aspects).

In addition to multilingual multinational republics, the Russian Federation has multiethnic and multilingual regions (e.g., the Volga region, the Urals, the Kama region, Siberia). This is due to the dispersal of many peoples in different regions, resulting in some people living beyond their national entities.

The linguistic landscape of the European Union is also highly diverse. In addition to the 23 official languages in the territory of the 28 member States of the EU there are about 60 local languages and a large number of languages spoken by different migrants’ communities. For many inhabitants of the European continent, multilingualism is part of everyday reality. Despite the fact that numerous languages are developing in different historical trajectories and have different international influence, they all are legally accepted and share equal dignity. Reflecting the culture and peoples’ identity, language is the main communication tool of interacting with other people and of understanding other cultures. Based on the adoption of these provisions the language policy of the European Union is built since its foundation (Orban 2008). Thus, multilingualism promotes the development of the European relations with the world and strengthens self-determination of a single European nation. Moreover, multilingualism plays a central role in the integration of migrant communities which are either already living in Europe or arrive to stay. From 2005 to 2010, a sharp increase in the number of international migrants from 195 million in 2005 to 214 million in 2010 was recorded, as well as the expansion of migration geography through the largest corridors (Mexi-

co – United States (11.6 million people), the Russian Federation – Ukraine (3.7 million people), Ukraine – the Russian Federation (3.6 million people), Bangladesh – India (3.3 million people), Turkey – Germany (2.7 million people) (Population Facts: United Nations). Providing opportunities for the young generation of migrants to receive native language education contributes to preserving the national roots and liaising with senior members of the community, which, of course, in the short term will make a significant contribution to the development of the European civil society.

Thus, as a result of increased citizens' mobility, migration flows and globalization, linguistic diversity takes on a new dimension not only within the European Union, but also the entire world community, underlining the need for policy enhancements in a multilingual society [4].

Jacques Leclerc identified three major factors that determine multilingual society:

1. The number of people speaking several languages – the more multilingual people, the higher the social significance of non-native languages;

2. The social weight of the non-native language (this factor is mainly manifested in the form of diglossia) in a situation of unbalanced bilingualism when one of the languages or options acts as 'dominant' and the other as 'peripheral'. It is possible that the latter is the native language spoken by all the population or its part, and the former is closely related to the native language, or an unrelated supra-ethnic language of the area with diverse ethnic composition. An example of primary demand for the non-native language is the situation with the languages of immigrants. The native language is used in interpersonal or religious communication, the second language in social communication (e.g., the English-speaking part of Canada). A special case is triglossia (trilingualism) – a functional distribution of three languages in the same area. An example is the situation in Luxembourg, where almost the entire adult population speaks three languages depending on the different communicative purpose: the Luxembourg language, the native language of the majority, is used in the process of interpersonal religious communication having an informal status; French is the official language of formal and business relations, and German is used mainly in the media;

3. The geopolitical and historical context of multilingual society, due to peoples' history, their geographical proximity, the nature of the joint official status of languages within a single region or country (for example, the language situation in Catalonia and Luxembourg, French-speaking residents of Quebec living in English-speaking Canada, and French-speaking inhabitants of The Aosta Valley in Italy).

Undoubtedly, a situation where one language could perform all the functions in a certain area would be perfect. However, for this the language is supposed to, at least, maintain its dominant position in such important strategic areas as family, work, school, hobbies, religion, politics, etc. In a situation of social multilingualism, it is important to ensure some dominant situation for the native language, otherwise the risk of language change remains high [17].

The relationship between the native language and a second language from the perspective of citizenship is a complex system, in which M. Verdelhan-Burgad identifies some aspects. Firstly, the idea of studying the native language as the driving force in the development of civil society is not devoid of rational grain, although it does not correspond to the real state of things. The fact is that if family plays the most important role in acquiring life values, then it is impossible to obtain civil education remaining in one's own home. In this case, it is not correct to assert unequivocally that the development of family values, social values and norms occurs through the native language, and the development of citizenship and civic values through a non-native language. Studying a foreign language promotes not only the formation of own national values, but values acquired in the process of interethnic communication. Second, the value of studying a foreign language is in establishing gender equality; this issue is particularly acute in countries with a large number of local dialects (e.g. in the Republic of Djibouti 500 000 inhabitants use 4 languages: French, Arabic, Somali and Afar). Education in countries with such a complex language situation is conducted in the official language. Through textbooks written in the non-native language for students it becomes possible to convey the information that the native environment considers forbidden or accepted as a manifestation of national traditions, for instance, the opportunity for girls to engage in other activities except domestic work, violence prevention and others [5].

Thus, the theoretical analysis of multilingualism studies in the world leads to the conclusion that globalization as a phenomenon of planetary scale is characterized by conflicting and constantly changing trends, the main ones being the worldwide spread of one language at the expense of other languages and the establishment of multilingualism, promoting successful business and intercultural communication. The analysis of the language situation in the world revealed a very high level of multilingualism in the countries of Asia, Africa and Oceania, and a strong tendency to multilingualism in Europe and North America.

The identified trends received theoretical justification. Below are the results of studying the quantitative dynamics of Russian and foreign publications on scientometrics and bibliometrics, obtained at the second stage of the investigation in accordance with the algorithm.

For the analysis of the situation in Russia, the data of the scientific electronic library (E-library) was used. The search involved the word 'multilingualism' and the derivatives ('multilingual', etc.) and a time period from 2002 to 2019. For comparison, a search on the Web of Science platform and in the bibliographic and abstract database Scopus was made using the keywords 'multilingualism', 'multilingual' and 'bilingualism' (title, keywords, abstracts). Analyzing the results from Web of Science allows clearly distinguishing three trends of interest for studying multilingualism. The first is observed from 2002 to 2010; the number of published works is below the average number of scientific papers (for example, 2002 – 4; 2003 – 4; 2006 – 11, etc.). However, towards 2008, the interest in the topic is growing, and by 2009 number of published works is as close as possible to the average quantities. The second trend is the sharp increase in researchers' interest to this problem from 2011 to 2018, when the quantity of published works exceeds the average number several times (for example, 2012 – 53; 2017 – 87; the maximum number of published works in 2018 is 103). 2019 faced a dramatic reduction in the number of published works.

Despite the fact that the number of works available in Scopus is 1.5 times less than on Web of Science, similar trends are also observed in their quantitative distribution; however, the time periods are somewhat different. Thus, the first trend is the emergence of interest for studying multilingualism from 2002 to 2012. The number of published works is below the average quantity, and the increasing interest is uneven (for example, in 2002 there was not a single article; in 2003 there were 3; in 2004 – 0; in 2005 – 1; in 2007 – 6; and in 2009 – 11). Closer to 2012, the interest in the topic increases, and the number of published works is as close as possible to the average quantities. The second trend is the increasing interest from 2012 to 2017, when the quantity of published works exceeds the average number (from 32 in 2013 to a maximum of 69 in 2015). In 2018 there is a reduction in the number of published works.

The distribution analysis of works available in E-library showed a very small number of articles where issues of multilingualism posed in the center of attention – 58. Since 2002 until 2011, there was one work on the subject. In the period from 2012 to 2015 there was a slight increase in interest, and only in 2016 to 2018 the number of published papers increased several times, although it remained three times below the average. From 2019 onwards, there is a decrease in the number of published works.

Conclusion. The results obtained during research allow identifying three groups of advanced problems in the study of multilingualism. The first is connected with further intensive study of this phenomenon. In this area, the correlation of the proposed form of multilingualism description with other types of descriptions (e.g., study group, social, gender, age and other language features, etc.) is of great interest. The second group of problems is formed around the need to include extensive material in the scientific field of multilingualism. Prospects for further research lie in the study of the specifics of multilingual competence development in the linguistic consciousness of speakers of different languages, and in typological comparison of the results. The third group of problems is in the field of theory application. The results of the formation of the semantic field of multilingualism through core, content and peripheral keywords open up possibilities in the experimental definition of the cognitive capacities of keywords in the multilingual consciousness formation.

The obtained results have a wide range of practical applications. The proposed algorithm for identifying the features of the content dynamics of multilingualism in the modern scientific field can be used to study other linguistic phenomena. The data on the quantitative dynamics of Russian and foreign publications on scientometrics and bibliometrics and the identified keywords that form the semantic field of multilingualism in modern science are applicable in the course of linguistic examinations. The results can be used in creating training and search techniques, as they allow applying the approach proposed in the study on the basis of the principles of similarity, difference and relationship in assessing the optimization of the development of semantic space, as well as to be criteria for the selection of educational texts in specific disciplines.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. *Языковая ситуация в регионах современной России*. Отечественные записки. 2005; № 2 (23): 210 – 219.
2. Жетписпаева Б.А. *Теоретико-методологическое обоснование полиязычного образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Караганда, 2009.
3. Naiman E.A., Goral S.K., Smakhtin V.M., Butenko M.A. The relationship of languages and cultures and the role of culture in language education. *Language and culture*. 2013; № 1 (21). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-yazykov-i-kultur-i-rol-kultury-v-yazykovom-obrazovanii
4. Orban L. *Le multilinguisme en Europe*. 2018. Available at: http://ries.revues.org/358
5. Verdelhan-Bourgade M. *Éducation au langage et valeurs du citoyen: exemples en francophonie*. 1999. Available at: http://trema.revues.org/1687
6. Моисеева И.Ю. Методические основы региональной модели лингвистического образования в полиязыковом Оренбуржье. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26805
7. Маликов Л.А. Полиязычие как основа формирования поликультурной личности. *Научный альманах*. 2016; № 5-2 (19): 364 – 366.
8. *Linguistic encyclopedic dictionary*. Moskow: Scientific publishing house "Great Russian encyclopedia", 2002.
9. Lakatos I. *Selected works on philosophy and methodology of science: Proof and refutation (as you prove a thing). The history of science and its rational reconstruction. Falsification and the methodology of scientific research programmes*. Moscow: Triksta, 2008.
10. Heald D. *Global transformations: Politics, Economics, culture*. Moscow: Praxis, XXIV, 2004.

11. Могилевич Б.Р. Языковое конструирование глобальной языковой реальности. *Журнал социальных и политических наук*. 2016; № 3. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-konstruirovanie-globalnoy-sotsialnoy-realnosti
12. Якубов Е.Н. *Российское образование*. 2008. Available at: http://www.edu.ru/schools/catalog/1250/
13. Гусейнов А.А. Идеи универсальности и идентичности. *Наука и религия:* сборник научных работ. Москва: "Canon+", 2006. Available at: https://iphras.ru/site/sci_spir/guseinov_texts_us
14. Grimes B.F. *Summer Institute of Linguistics*. Texas, 1996. Available at: http://www.ethnologue.com/13/
15. Левитская А.А. Система поликультурного образования в современной школе как основа воспитания гражданина Российской Федерации. *Вестник РУДН*. Серия: Педагогика. 2010; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-polikulturnogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-shkole-kak-osnova-vospitaniya-grazhdanina-rossiyskoy-federatsii
16. Володина Н.И. Чувашская Республика. *Полиязычие в России: региональный аспект*. Москва: Межрегиональный цент сотрудничества, 2008: 17 – 24.
17. Leclerc J. *La cohabitation des langues dans l'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. 2017. Available at: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/acces_languesmonde.htm

References

1. Alpatov V.M. *Yazykovaya situaciya v regionah sovremennoj Rossii*. Otechestvennye zapiski. 2005; № 2 (23): 210 – 219.
2. Zhetpispaeva B.A. *Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie poliyazychnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Karaganda, 2009.
3. Naiman E.A., Goral S.K., Smakhtin V.M., Butenko M.A. The relationship of languages and cultures and the role of culture in language education. *Language and culture*. 2013; № 1 (21). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-yazykov-i-kultur-i-rol-kultury-v-yazykovom-obrazovanii
4. Orban L. *Le multilinguisme en Europe*. 2018. Available at: http://ries.revues.org/358
5. Verdelhan-Bourgade M. *Éducation au langage et valeurs du citoyen: exemples en francophonie*. 1999. Available at: http://trema.revues.org/1687
6. Moiseeva I.Yu. Metodicheskie osnovy regional'noj modeli lingvisticheskogo obrazovaniya v poliyazykovom Orenburzh'e. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26805
7. Malikov L.A. Poliyazychie kak osnova formirovaniya polikul'turnoj lichnosti. *Nauchnyj al'manah*. 2016; № 5-2 (19): 364 – 366.
8. *Linguistic encyclopedic dictionary*. Moskow: Scientific publishing house "Great Russian encyclopedia", 2002.
9. Lakatos I. *Selected works on philosophy and methodology of science: Proof and refutation (as you prove a thing). The history of science and its rational reconstruction. Falsification and the methodology of scientific research programmes*. Moscow: Triksta, 2008.
10. Heald D. *Global transformations: Politics, Economics, culture*. Moscow: Praxis, XXIV, 2004.
11. Mogilevich B.R. Yazykovoe konstruirovanie global'noj yazykovoj real'nosti. *Zhurnal social'nyh i politicheskih nauk*. 2016; № 3. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-konstruirovanie-globalnoy-sotsialnoy-realnosti
12. Yakubov E.N. *Rossijskoe obrazovanie*. 2008. Available at: http://www.edu.ru/schools/catalog/1250/
13. Gusejnov A.A. Idei universal'nosti i identichnosti. *Nauka i religiya:* sbornik nauchnyh rabot. Moskva: "Canon+", 2006. Available at: https://iphras.ru/site/sci_spir/guseinov_texts_us
14. Grimes B.F. *Summer Institute of Linguistics*. Texas, 1996. Available at: http://www.ethnologue.com/13/
15. Levitskaya A.A. Sistema polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoj shkole kak osnova vospitaniya grazhdanina Rossijskoj Federacii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Pedagogika. 2010; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-polikulturnogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-shkole-kak-osnova-vospitaniya-grazhdanina-rossiyskoy-federatsii
16. Volodina N.I. Chuvashskaya Respublika. *Poliyazychie v Rossii: regional'nyj aspekt*. Moskva: Mezhregional'nyj cent sotrudnichestva, 2008: 17 – 24.
17. Leclerc J. *La cohabitation des langues dans l'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. 2017. Available at: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/acces_languesmonde.htm

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 81'27

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-253-256

Dutova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), Deputy Head of Department of Translation and Interpreting Studies, Novosibirsk Military Orders of Zhukov Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: dutova_natalya@mail.ru*

MULTIMODAL ASPECT OF POLITENESS STRATEGIES CHOICE (BASED ON THE MATERIAL OF A POLITICAL TALK SHOW). The article observes multimodal interaction of participants in a political talk show. The objective is to describe strategies choice mechanisms and semiotic heterogeneous elements of their implementation within socially acceptable norms of polite behavior in conditions of acute discussion. As a result of studying the pragmatic features of multimodal communication in the discursive genre of a political talk show, it is found that one of the problems of this type of genre is the optimal choice of politeness strategies and semiotic heterogeneous means of their implementation to maintain discussion within the framework of polite communication established by society and culture. It has been proved that distancing and rapprochement strategies are characterized by flexibility, dynamism, simultaneous functioning to express the same meaning, as well as the difficulty of maintaining balance while observing the politeness norms. The results of the study show that resources of different semiotic systems (verbal and nonverbal) contribute to more effective interaction due to the ability to duplicate, strengthen, contradict, supplement, explain, expand the context.

Key words: **multimodal interaction, multimodal event, communicative politeness strategies, distancing strategies, rapprochement strategies, kinesic means, simultaneous functioning.**

Н.В. Дутова*, канд. филол. наук, зам. зав. каф. ПиП Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: dutova_natalya@mail.ru*

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МЕХАНИЗМОВ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТОК-ШОУ)

В статье рассматривается мультимодальная интеракция участников политического ток-шоу. Цель – описать механизмы выбора стратегий и семиотически разнородных средств их реализации при соблюдении норм общественно приемлемого вежливого поведения в условиях острой дискуссии. В результате изучения прагматических особенностей мультимодальной коммуникации в дискурсивном жанре политического ток-шоу установлено, что одна из проблем данного вида жанра состоит в оптимальном выборе стратегий вежливости и семиотически разнородных средств их реализации для поддержания обсуждения в рамках установленного обществом и культурой вежливого общения. Было доказано, что стратегии дистанцирования и сближения характеризуются гибкостью, динамичностью, симультанным функционированием для выражения одного и того же смысла, а также сложностью сохранения баланса при соблюдении норм вежливости. Результаты исследования свидетельствуют, что ресурсы разных семиотических систем (вербальной и невербальной) способствуют более эффективному взаимодействию за счет возможности дублировать, усиливать, противоречить, дополнять, объяснять, расширять контекст.

Ключевые слова: **мультимодальная интеракция, мультимодальное событие, коммуникативные стратегии вежливости, стратегии дистанцирования, стратегии сближения, кинесические средства, симультанность функционирование.**

Данная статья посвящена изучению мультимодального аспекта механизмов выбора стратегий вежливости, коррелирующих с социально-культурными нормами и ожиданиями собеседников в условиях острой дискуссии. Актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью углубленного изучения мультимодальной интеракции участников межличностной коммуникации в различных дискурсах. Цель работы заключается в изучении механизмов выбора

стратегий и семиотически разнородных средств их реализации при соблюдении норм общественно приемлемого вежливого поведения в условиях напряженного диспута. В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие задачи: описание теоретических предпосылок изучения механизмов выбора стратегий вежливости в ситуации острой дискуссии в аспекте мультимодальной концепции; представление результатов прагматического анализа и видеоанализа вербальных и невербальных действий участников политического ток-шоу при сохранении принципа симультанности мультимодальной интеракции семиотически гетерогенных компонентов, а также смыслов, которые адресант выражает с помощью выбранного им оптимального набора стратегий. Новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые механизмы выбора стратегий вежливости и их средств реализации в условиях напряженной дискуссии изучаются в рамках мультимодального события. Практическая значимость работы состоит в наличие богатого практического материала, который может быть использован в сравнительно-сопоставительных исследованиях данной проблемы, например, на других языках и в других культурах.

Предпосылками исследования механизмов выбора стратегий вежливости в ситуации острой дискуссии в аспекте мультимодальной концепции послужили работы, связанные с изучением симультанной интеракции различных модальностей. Наибольший вклад в разработку концепций, предметом которых является мультимодальное событие, внесли следующие ученые: A. Deppermann, R. Schmitt, L. Mondada, Г.Е. Крейдлин, А.А. Кибрик, А.А. Петрова, Н.Б. Егорченкова, Ю.В. Николаева, А.Г. Соснин, М.В. Гаврилова, Е.Н. Ежова [1, с. 91–121; 2; 3, с. 542–555; 4; 5, с. 132–145; 6, с. 105–111; 7, с. 135–142; 8–11]. Теоретической базой изучения категории вежливости, ее стратегий и тактик послужили работы Т.В. Лариной, М.Л. Макарова [12; 13].

Современный подход к проблемам коммуникации сводится к тому, что коммуникация рассматривается как мультимодальное событие. Согласно А.А. Кибрик, основу когнитивно-лингвистического термина «мультимодальность» составляет принятое в информатике, нейрофизиологии и психологии понятие «модальность», которое означает вид внешнего стимула, воспринимаемого органами чувств человека (зрением и слухом). Суть мультимодальных исследований состоит в изучении того, как участники мультимодального события задействуют несколько каналов коммуникации одновременно при передаче определенного смысла, а также как между ними протекает обмен информацией. При этом мультимодальный текст как продукт мультимодальной коммуникации не является суммой отдельных семиотических кодов, но органическим единством, состоящим из определенных частей и образующим текст нового качества [5, с. 134].

Западные исследователи (А. Депперманн, Р. Шмитт, Л. Мондада) и отечественные лингвисты (А.А. Кибрик, А.Г. Сонин, А.А. Петрова) полагают, что обязательным условием реализации «подлинной» коммуникации является устный спонтанный дискурс, когда информация подается и воспринимается в ее мультимодальности [1, с. 91–121; 2; 3, с. 542–555; 5; 9; 6]. Как утверждает Н.Б. Егорченкова, устный спонтанный дискурс обеспечивает самое точное декодирование смысла, при котором сообщение отправителя максимально соответствует сообщению получателя [7, с. 136]. Обязательным условием реализации устного спонтанного дискурса выступает факт комплексного восприятия сообщения, когда человек получает информацию посредством совокупности звучащей речи, поз, жестов, мимики. А.А. Петрова, сравнивая устный спонтанный дискурс с подготовленным и зафиксированным, отмечает, что последний нужно рассматривать как вынужденную форму коммуникации, редуцирующую мультимодальность до языкового кода [6, с. 105]. Иными словами, все подготовленные виды дискурса лишают коммуникацию естественной живости, увеличивают разрыв между сообщениями адресанта и адресата, оказывают значительное влияние на точность передаваемой и получаемой информации.

Мультимодальная интеракция подразумевает «поликодовость как сопряжение в едином пространстве разных по своей семиотической природе произведений и мультимодальность как использование разных сенсорных модальностей восприятия индивида» [9, с. 23]. Следовательно, мультимодальность предполагает интеграцию различных каналов передачи информации (изображение, звук, движение и т.п.), которые создают смыслы наряду с языком в процессе передачи сложных для понимания идей и мнений. Данный факт вызывает необходимость анализа роли невербальных средств для передачи мнений, точек зрений, убеждений и установок.

При изучении мультимодального события одной из главных задач является определение связности информации, то есть выявление связей между языковой единицей и невербальным маркером. Опираясь на когнитивную связь между компонентами информации, М.В. Гаврилова выделяет два типа отношений между словом и визуальными компонентами [10]. Отношения первого типа характеризуются взаимной способностью визуального компонента и вербального сообщения уточнять, конкретизировать, объяснять смыслы друг друга. Отношения второго типа основаны на расширении смысла за счет сходства невербальных визуальных и вербальных единиц; контрасте, когда вербальное сообщение выступает антитезой по отношению к невербальной информации; и на дополнении, при котором смыслы, выражаемые вербальным и невербальным сообщениями, дополняют друг друга.

Взаимодействие различных семиотических систем М.В. Гаврилова предлагает рассматривать с позиции категории диалога [там же]. Данная категория позволяет изучить, каким образом структурная организация беседы влияет на отношения между семиотическими системами. Исследователем выделяется четыре разновидности диалога с симультанно звучащими репликами: блокировка, социальный унисон, множественность и доминирование. Такие общественные отношения, как изменение личности и согласованность, равенство и неравенство, установлены на основе указанных выше типов диалога.

Исследование мультимодального события в данной статье осуществлялось с учетом коммуникативной категории вежливости. Подобное исследование, на наш взгляд, обладает особой актуальностью, поскольку участники политического телевизионного ток-шоу находятся в условиях быстрой смены коммуникативных ролей, когда за непродолжительное время они стараются высказать максимально много, при этом испытывая давление других участников в виде прерывания речи. Иными словами, участники политических диспутов пребывают в стрессовом состоянии, что не может не накладывать отпечаток на их коммуникативное поведение. Именно поэтому они стараются усилить воздействие с помощью как вербальных, так и невербальных знаков, выделяющих главные смыслы высказывания в попытке убедить или изменить мнение других участников и аудитории.

Вежливость выступает важнейшей категорией коммуникативного сознания. В данной работе вежливость рассматривается как «универсальная коммуникативная категория, представляющая собой сложную систему национально-специфических стратегий, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера; вежливость – это соблюдение оптимального баланса, равновесия между дистантностью и близостью, между формальностью и фамильярностью, который является ситуативно и культурно вариативным, т.е. точка этого равновесия варьируется не только в зависимости от конкретного коммуникативного контекста, но и от типа культуры в целом» [12, с. 169].

Таким образом, задачей участников политического телевизионного ток-шоу является оптимальный выбор стратегий вежливости, соответствующих социально-культурным нормам и ожиданиям партнеров для того, чтобы не проявить себя слишком формальным или фамильярным.

Под коммуникативной стратегией мы понимаем «комплекс речевых и неречевых (добавлено нами) действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [там же]. В данном контексте необходимо учитывать, что коммуникативная стратегия отличается гибкостью и динамикой. В процессе общения она подлежит постоянной выверке [13, с. 194]. Коммуникативная стратегия определяется интенциями коммуникантов, социальными и психологическими ситуациями, социальными отношениями и ведущими культурными ценностями.

Так, главной ценностью и основой английской вежливости в английской культуре выступает личная автономия. Данная ценность реализуется в стратегиях дистанцирования, направленных на признание независимости собеседника, личной автономии, отсутствие намерения нарушить установленные между участниками диалога границы, минимизацию импозиции и воздействия. Вежливость и уважение в данном случае выражены в недопустимости сближения и наличии дистанции между собеседниками.

Другая коммуникативная ценность английской культуры – демонстративная вежливость. Стратегии сближения предназначены для экспликации демонстративной вежливости. Они направлены на сотрудничество, сокращение дистанции, взаимопонимание, на удовлетворение потребности быть услышанным и понятым. Данные стратегии предназначены для целенаправленной демонстрации эмоций в стратегических целях.

Материалом для исследования настоящей работы послужил специальный выпуск британского политического телевизионного ток-шоу «Question Time», посвященный социальным и политическим проблемам в Афганистане [14]. Выбор телевизионного ток-шоу обусловлен несколькими причинами: 1) данный дискурсивный жанр представляет собой устный диалог ведущего с участниками, цель которого заключается в получении информации, суждений и точек зрения по наиболее острым социальным проблемам; 2) телевизионное политическое ток-шоу обладает потенциалом усиливать восприятие содержания сообщения за счет диспута, острых вопросов, высказываний разных мнений; 3) информативная и воздействующая функции имеют идентичную значимость, так как участники политического ток-шоу стремятся оказать воздействие на убеждения и установки друг друга; 4) визуальное пространство ток-шоу дает возможность участникам использовать не только вербальные средства коммуникации, но и применять ресурсы других семиотических систем, способствующих более эффективному воздействию на реципиента благодаря способности дублировать и усиливать выраженный языковыми средствами контекст. По словам Е.Н. Ежовой, информация, выраженная вер-

бальными средствами, обрабатывается и хранится на рациональном уровне сознания. Информация, воспринимаемая с помощью визуального канала, оказывает влияние на подсознательную сферу, усиливает сенсорную мотивацию и побуждает к действию [11, с. 80]; 5) коммуникация в процессе ток-шоу отличается спонтанностью и возможностью наблюдать непосредственную вербальную и невербальную реакцию участников, что создает особую достоверность дискурсивного поведения коммуникантов.

Ведущим методом исследования послужил видеоанализ, позволяющий осуществить многоуровневое исследование вербальных и невербальных действий участников политического ток-шоу при сохранении принципа симультанности мультимодальной интеракции семиотически гетерогенных компонентов. Прагматический анализ был использован для выявления смыслов, которые адресант выражает с помощью выбранного им оптимального набора стратегий, а также вербальных и невербальных средств.

Как показало исследование, для политического ток-шоу характерно совместное функционирование стратегий дистанцирования и сближения. Приветствуя телезрителей программы, ведущая спецвыпуска Фиона Брюс обращается к аудитории в зале и телезрителям с благодарностью и предложением присоединиться онлайн к обсуждению острой проблемы Афганистана: *Very good to see you all and of course welcome to you at home. Thank you so much for joining us and for watching. And if you want to join in the debate you can in the usual way on social media at BBC Question Time.*

Данное высказывание есть пример комплексного функционирования стратегии дистанцирования и сближения. Благодарность выражена такими средствами стратегий сближения, как слова-интенсификаторы *very, so much*, подчеркивающие значение прилагательного *good,* и формы герундия *joining, watching.* Выражая благодарность (*very good to see you all and of course welcome to you at home. Thank you so much for joining us and for watching*), адресант широко улыбается, сжимает ладони вместе, имитируя рукопожатие. Сочетание кинестического жеста «развести руками» с широкой улыбкой во время произнесения фразы "*thank you so much"* выражает радушие и демонстративную эмоциональность в стратегических целях. Сопряженное функционирование вербальных и невербальных элементов в данном примере использовано для уточнения прагматического смысла, выраженного вербальным и невербальным способами. Данная совокупность усиливает эмоционально-оценочное воздействие, реализуя прагматическое намерение говорящего – сократить дистанцию, эксплицировать демонстративную вежливость, тем самым создать доброжелательную атмосферу вежливого общения.

За счет средств стратегии дистанцирования говорящий демонстрирует отсутствие интенции нарушить зону личной автономии, предлагая присоединиться к обсуждению во время эфира программы в аккаунте ток-шоу, в социальных сетях. Для достижения данной цели ведущий использует комплекс семиотически разнородных элементов. Потенциальная возможность зрителей принять или отказаться от предложения ведущего выражена в сослагательной конструкции (*And if you want to join in the debate you can in the usual way on social media at BBC Question Time*). Конструкция с *if* и модальным глаголом *can* побуждает зрителей к принятию самостоятельного решения, придает высказыванию особую тактичность и звучит ненавязчиво. Невербальная дистанцированность реализуется посредством кинесического жеста рук. Говорящий опирается локтями на стол, разводит руки в стороны, ладони и пальцы раскрыты и направлены в сторону адресата, кистями обеих рук совершает однократное движение от себя, как будто «подает мяч». Создается эффект, что во время произнесения единицы *want* во фразе *if you want* говорящий отдает аудитории право принимать решение.

Интересным представляется рассмотреть пример сохранения общепринятых норм английской вежливости в ситуации критической оценки. Ключевой проблемой ток-шоу выступает открытый, острый, задевающий за живое вопрос о том, почему, добившись успехов в стратегии входа в войну в Афганистане, Запад потерпел неудачу в стратегии выхода из войны. Обсуждая сложившуюся ситуацию в Афганистане, член парламента, министр иностранных дел теневого кабинета, член лейбористской партии Лиза Нанди применяет мультимодальные средства стратегии дистанцирования для удерживания разговора в русле общепринятых норм вежливости: *I absolutely accept that. And I think it's really important to have a level of humility about that. … But to answer your question very directly what we've seen unfold in the last few months was not inevitable*.

Анафорические конструкции, содержащие «I-высказывания», позволяют участнику представить критическую оценку очень осторожно, в виде субъективного мнения, снижая резкость высказывания. Эффект дистанцирования и субъективности усиливается за счет использования глаголов мыслительной деятельности (*accept, think*) и семантического значения вербальной единицы *humility.* В то же время, будучи прерванной высказыванием другого участника – свидетеля событий в Афганистане, эмоционально и прямолинейно отстаивающем свою точку зрения, Лиза Нанди прибегает к стратегии сближения и экспрессивным наречиям (*absolutely, really*), чтобы акцентировать внимание собеседника на словах *accept, important* и удовлетворить потребность партнера быть услышанным и понятым. Кинесические средства «движение рукой» и «кивок» на вербальных единицах *really, humility, about, that* предназначены для подчеркивания главного смысла высказывания.

Однако прием двойного отрицания при обмене мнениями деликатно выражает негативное отношение к обсуждаемому вопросу. Данный прием возникает за счет употребления слов с негативным значением в отрицательных предложениях: *was not inevitable (consequence).* В данном конкретном случае двойное отрицание маркируется посредством кинесического жеста «кивок» во время произнесения вербальных единиц *not, inevitable*. В целом невербальное поведение Лизы Нанди свидетельствует о волнении и высокой концентрации. Широко раскрытые глаза, прямой взгляд, вертикальные морщины на лбу и одновременно постоянное вращение ручки в руках говорят о собранности, контроле аудитории и сильном волнении. Таким образом, вербальные единицы и невербальные маркеры раскрывают дополнительные смыслы, расширяя информационное содержание сообщения.

Далее проанализируем способы сохранения норм вежливости в коммуникативном поведении очевидца событий в Афганистане, чья семья до сих пор еще вынуждена оставаться в этой стране и испытывать на себе режим талибов. Учитывая, что Нелуфар Хедаят приехала в Великобританию в качестве афганского беженца, обсуждение вопросов о ситуации в Афганистане затрагивает ее как личная драма, даже с позиции профессионального журналиста. Результаты исследования показывают, что вербальное поведение журналиста характеризуется высокой эмоциональностью и экспрессивностью. Например, лексические единицы с негативной коннотацией (*to lob insult at*; *to be sick of; to pay in blood; to die; battle),* суперлатив (*deadliest),* метафора *(political football that gets kicked from here to there),* настоящее продолженное время с глаголом восприятия *hear (I'm hearing from my collegues)* являются главными вербальными маркерами смысла. Невербальные маркеры, подчеркивающие точку зрения говорящего, выражены главным образом кинесическими компонентами. «Нахмурить брови», «кивок» подчеркивают прагматический смысл *to be sick of; to pay in blood; to die;* «нахмурить брови» и «указательный жест ладонью» акцентируют смысл суперлатива *deadliest*. «Прикоснуться рукой к груди» выделяет *my,* «движение рукой вперед» акцентирует единицу *collegues* в высказывании *I'm hearing from my collegues.* В совокупности перечисленные разнородные семиотические единицы в анализируемом мультимодальном событии звучат достаточно прямолинейно, категорично, создают напряжение, воздействуя на эмоциональную сферу адресата.

Однако применение участником средств стратегий дистанцирования и сближения позволяет поддерживать баланс и вести дискуссию в русле общепринятых норм вежливости. Анафора в начале высказывания, выраженная личным местоимением *we* и личной формой глагола в настоящем простом времени (*as we talk; often we do in the West; we lob insults at each other),* акцентирует внимание на «we-высказывании». Журналист с помощью данного приема демонстрирует свою принадлежность к группе лиц (называя эту группу *the West)* и свою непосредственную причастность к событиям. Вербальная анафора усиливается кинесическими элементами «развести руками», «прямой открытый взгляд», «повернуться лицом и корпусом к собеседникам». Совместное функционирование мультимодальных средств сближает участника ток-шоу с другими участниками, указывает на его искренность и честность, минимизирует критическую оценку, не задевая личных границ.

Средствами регуляции значимости высказывания при использовании лексико-синтаксических повторов *(You did this wrong, the United States. You did this wrong, Britain. You did this wrong, the Tories, Labour party)* выступают грамматические конструкции. В частности, речь идет о формах простого прошедшего времени. Простое прошедшее время как средство стратегии дистанцирования употреблено в данном примере для смягчения «you-высказываний». Не менее существенную роль в данном примере играют и средства невербальной коммуникации. Каждый повтор вербальной единицы *you did* маркирован кинесическим компонентом. Произнося *you,* участник отводит руку в сторону, ладонь раскрыта и направлена в сторону адресата. В момент произнесения *did* пальцы смыкаются в щепоть. Формы прошедшего простого времени, усиленные невербальными сигналами, в данном примере обозначают прошлые факты, не связанные с моментом речи, позволяют говорящему эмоционально дистанцироваться от напряженной ситуации, а также облечь критическую оценку в общепринятые нормы вежливости.

Исследуя мультимодальные варианты выражения вежливости в условиях острой, напряженной дискуссии, полагаем существенным описать коммуникативное поведение участников в ситуации нарушения очередности высказываний, когда один участник перебивает другого. Причиной нарушения очередности обмена репликами послужил долгий и уклончивый ответ члена парламента, представителя лейбористской партии Лизы Нанди на вопрос о том, какое количество беженцев из Афганистана готово принять правительство

Великобритании. Столкнувшись с рассуждениями члена парламента, ведущий и аудитория ожидали получить конкретные цифры. Пытаясь уйти от прямого ответа, при этом не вызвав негодование аудитории, Лиза Нанди использует ряд приемов стратегий как дистанцирования, так и сближения. С одной стороны, анафора, выраженная сочетанием «we-высказываний» с перфектной формой глагола, в речи участника ток-шоу *(We've said that the government should make a big and generous offer. We've said they should prioritize those people who are being targeted by the Taliban already because of their involvement with the UK)* создает эффект вовлеченности говорящего в единый временной континуум с событиями, делает его активным участником и сближает говорящего с аудиторией, вызывает чувство искренности и доверия. Положительный эмоциональный настрой создают также эпитеты *big and generous*, рисуя перспективы будущего разрешения проблемы. Однако невербальное поведение противоречит искренности и открытости, поскольку динамичный, открытый, прямой взгляд говорящего на аудиторию меняется на статичный взгляд в пол и вызывает диссонанс вербальной составляющей с невербальной. С другой стороны, высказывание члена парламента содержит дистанцирующее средство – модальный глагол *should (the government should make a big and generous offer; … they should prioritize those people …)*. Так как модальный глагол не обозначает действие, а лишь отношение говорящего к действию, то можно заключить, что данные предложения неопределенны и гипотетичны. Взгляд говорящего подтверждает неуверенность, гипотетичность смысла вербальных средств, так как Лиза Нанди отводит взгляд в сторону.

Реакцией на такой двусмысленный ответ послужило нарушение очередности реплик, когда ведущий перебил Лизу Нанди репликой: *So, I just want to pin you down since the question is how many…* Анализ мультимодального события показал, что реплика ведущего представляет собой прямолинейное категоричное высказывание, выражающее раздражение, о чем говорит семантическое значение фразового глагола *to pin down* и кинесический жест «многократно тыкать ручкой в собеседника». Вводное слово *so*, слово минимизатор *just*, «I-высказывание» и кинесический жест «опустить взгляд» позволяют смягчить прямолинейность и облачить реплику в приемлемую форму вежливости. Лиза Нанди отреагировала на подобное воздействие беспокойством, выраженным повышением голоса, раскачиванием из стороны в сторону, многократным повторением *I don't.*

Результаты исследования показали, что особенностью анализа политического ток-шоу как дискурсивного жанра с позиции мультимодального подхода является проблема оптимального выбора коммуникативных стратегий вежливости и семиотически разнородных средств их реализации. Симультанное функционирование вербальных и невербальных компонентов обладает сильным воздействующим потенциалом, позволяющим поддерживать течение острой дискуссии в русле принятых в обществе и культуре норм вежливого поведения. Главной характеристикой коммуникативных стратегий вежливости в контексте политического ток-шоу, когда участники обсуждают наиболее важные общественные и политические проблемы, вступают в конфронтацию, отстаивают свою точку зрения и стараются убедить аудиторию, выступает их гибкость и динамичность. Темпоральная ограниченность выступления, отсутствие времени для обдумывания, вербальное и невербальное воздействие партнеров, эмоциональность ситуации вызывают напряженное состояние участников ток-шоу и оказывают влияние на механизм выбора вербальных и невербальных средств для выражения коммуникативного смысла во время устного взаимодействия с участниками ток-шоу и аудиторией. Этим объясняется, на наш взгляд, сложность сохранения баланса между стратегиями дистанцированности и сближением как ведущих стратегий вежливости. При этом, с одной стороны, за дистанцированностью стоит стремление создать видимость ненавязывания своей точки зрения, минимизирования импозиции, сохранения зоны личной автономии. С другой стороны, дистанцированность увеличивает дистанцию между семантическим и прагматическим значениями мультимодального сообщения, которое приводит к умелому манипулированию аудиторией. Сближение также имеет двойной смысл. Демонстративная открытость, взаимопонимание, желание понять партнера, оказать поддержку могут скрывать стремление погасить недовольство аудитории или тактично, завуалированно, мягко склонить на свою сторону.

Таким образом, мультимодальная интеракция политического ток-шоу способствует улучшению восприятия смыслов, усилению воздействия на аудиторию и партнеров по коммуникации. В совокупности сопряженных друг с другом вербальных и невербальных компонентов данный вид интеракции является ценным ресурсом для анализа различных характеристик политического ток-шоу как дискурсивного жанра, требует пристального внимания, а также дальнейшей теоретической и практической разработки.

Библиографический список

1. Deppermann A. Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2013; № 46 (1): 91 – 121.
2. Schmitt R. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2011.
3. Mondada L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2011; Vol. 43, № 4: 542 – 555.
4. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2004.
5. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика: направления исследований. *Обработка текста и когнитивные технологии: Когнитивное моделирование в лингвистике:* труды X Международной конференции. Казань, 2008: 132 – 145.
6. Петрова А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2008; № 2: 105 – 111.
7. Егорченкова Н.Б. Суггестивное и контрсуггестивное поведение участников мультимодальной интеракции. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2013; № 3: 135 – 142.
8. Николаева Ю.В. *Иллюстративные жесты в русском дискурсе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
9. Соснин А.Г. *Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2006.
10. Гаврилова М.В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов. *Политическая наука*. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-semiotika-teoreticheskie-osnovaniya-i-printsipy-analiza-multimodalnyh-tekstov
11. Ежова Е.Н. Сенсорно-суггестивная аргументация в медийно-рекламном тексте. *Проблемы массовой коммуникации:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж: Издательство ВГУ, 2010: 79 – 82.
12. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Языки славянских культур, 2009.
13. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
14. *Question Time – 18th August 2021 – Afghanistan Special*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=eH64vuv7-YI

References

1. Deppermann A. Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2013; № 46 (1): 91 – 121.
2. Schmitt R. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2011.
3. Mondada L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2011; Vol. 43, № 4: 542 – 555.
4. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004.
5. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika: napravleniya issledovanij. *Obrabotka teksta i kognitivnye tehnologii: Kognitivnoe modelirovanie v lingvistike:* trudy X Mezhdunarodnoj konferencii. Kazan', 2008: 132 – 145.
6. Petrova A.A. Mul'timodal'nye aspekty issledovaniya interakcii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2008; № 2: 105 – 111.
7. Egorchenkova N.B. Suggestivnoe i kontrsuggestivnoe povedenie uchastnikov mul'timodal'noj interakcii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2013; № 3: 135 – 142.
8. Nikolaeva Yu.V. *Illyustrativnye zhesty v russkom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
9. Sosnin A.G. *Modelirovanie mehanizmov ponimaniya polikodovyh tekstov*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
10. Gavrilova M.V. Social'naya semiotika: teoreticheskie osnovaniya i principy analiza mul'timodal'nyh tekstov. *Politicheskaya nauka*. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-semiotika-teoreticheskie-osnovaniya-i-printsipy-analiza-multimodalnyh-tekstov
11. Ezhova E.N. Sensorno-suggestivnaya argumentaciya v medijno-reklamnom tekste. *Problemy massovoj kommunikacii:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 2010: 79 – 82.
12. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009.
13. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnozis, 2003.
14. *Question Time – 18th August 2021 – Afghanistan Special*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=eH64vuv7-YI

Статья поступила в редакцию 09.01.22

УДК 81'373.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-257-259

Ilyushchenko N.S., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Moscow Art Theatre School (Moscow, Russia), E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Agaltsova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Training Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*

RUSSIAN-ENGLISH METHODS OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT PHRASEOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS). In the article the research of the methods of translating non-equivalent Russian and English phraseological (lacunar) units is presented. The article considers four ways of translating non-equivalent phraseological units – *phraseological loans, lexical, descriptive and combined translations*. The research focuses on the structural and grammatical organization. The method of phraseological-semantic and component analysis of non-equivalent phraseological units in the Russian and English languages is applied. Having analyzed more than 1750 Russian and English non-equivalent phraseological units, the author claims that the choice of the method of translation depends on the characteristics of their component composition, as well as on the national-cultural specifics of native speakers and the perception of the world around them. The analysis showed that in quantitative terms, *descriptive translation* is the most productive way of translating non-equivalent phraseological units (49% of the studied phraseological units).

Key words: **issue of lacunarity, non-equivalent phraseological units, loan translation, component structure, translation methods.**

Н.С. Ильющенко, *канд. филол. наук, доц., проф. кафедры иностранных языков Школы-студии МХАТ имени А.П. Чехова, г. Москва, E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Д.В. Агальцова, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАКУНАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В статье исследуются четыре способа перевода безэквивалентных (лакунарных) фразеологических единиц русского и английского языков – *фразеологическое калькирование, лексический, дескриптивный и комбинированный переводы*. При проведении исследования учитывалась структурно-грамматическая организация, был применен метод фразео-семантического и компонентного анализа русских и английских безэквивалентных фразеологизмов. В ходе анализа более 1750 русских и английских безэквивалентных фразеологических единиц установлено, что выбор вида перевода зависит от особенностей компонентного состава устойчивых выражений, а также от национально-культурной специфики носителей языка и восприятия ими окружающего мира. Проведенный анализ показал, что в количественном отношении дескриптивный перевод является самым продуктивным способом перевода безэквивалентных фразеологизмов (49% исследуемых ФЕ).

Ключевые слова: **проблема лакунарности, безэквивалентные фразеологические единицы, калькирование, компонентный состав, способы перевода.**

В настоящее время, когда образование стало важным фактором формирования и развития современного общества, целью многих языковедческих трудов становятся трансформации различных лингвистических моделей. Во фразеологическом фонде любого языка имеются единицы, отражающие специфику культуры и быта носителей этого языка. Являясь хранителями культурных ценностей любого народа, фразеологические единицы (ФЕ) представляют собой важнейшую лексическую базу многочисленных научных работ в рамках лингвокультурологии.

Проблема фразеологической лакунарности – непростая область овладения любого иностранного языка, которой ни в коем случае нельзя пренебрегать, так как обширное количество фразеологизмов любого из сопоставляемых языков не имеют фразеологических соответствий в языке-реципиенте – безэквивалентных фразеологических единиц (БФЕ). Под безэквивалентными фразеологизмами мы подразумеваем *структурно-семантический инвариант устойчивых сочетаний, который не имеет соответствий во фразеологическом фонде другого иностранного языка*. Причиной возникновения подобных устойчивых выражений являются национально-культурные особенности концептуализации внеязыковой действительности носителями языка, восприятие ими окружающего мира.

С проблемой лакунарности можно столкнуться при составлении двуязычных фразеологических словарей, при переводе иностранной прессы, официальной речи или художественной литературы, а также на языковых факультетах как российских, так и зарубежных вузов. В работе мы опирались на фундаментальные исследования А.И. Алехиной [1], А.В. Кунина [2], Ю.П. Солодуба [3], В.Н. Телии [4], Gläser R. [5], взяв за основу компонентный (семный) метод фразеологического анализа. Также были изучены современные труды, посвященные способам перевода безэквивалентных фразеологизмов двух и более как близкородственных, так и неродственных языков. Здесь речь идет о работах Арсентьевой Е.Ф. [6], Шадрина Н.Л. [7], Смирновой О.М. [8], Ilyushchenko N. [9], Chitra F. [10], Cooper T.C. [11], Gries S.T. [12] и др.

Определяя способы перевода русских и английских БФЕ, мы опирались на их структурно-грамматическую организацию и метод компонентного (семного) анализа. Ознакомимся со следующими этапами сопоставительного анализа БФЕ:

1. Презентация идиоматического значения английского фразеологизма как ряда минимальных семантических элементов.
2. Нахождение смыслового аналога в русском языке.
3. Презентация идиоматического значения найденного русского фразеологизма как ряда минимальных семантических элементов.
4. Обмер компонентных (семных) составов русских и английских фразеологизмов для определения их тождества или выявления различий.

Цель данного исследования заключается в определении наиболее употребительных и адекватных способов передачи БФЕ в русском и английском языках. В исследовании на примере более 1750 ФЕ были рассмотрены следующие способы перевода: *дескриптивный, лексический, комбинированный перевод и фразеологическое калькирование.*

Актуальность работы определяется в практическом значении использования БФЕ при переводе текстов. Кроме того, различия в терминологии и общие противоречия идиоматической лингвистики предполагают разнообразные подходы к исследованию вопроса, что позволяет взглянуть на вопрос с новой точки зрения. Также используемой метод структурно-грамматической организации и метод компонентного (семного) анализа поможет выявить наиболее затруднительные средства передачи БФЕ, что, в свою очередь, позволит выделить закономерности современного перевода и предопределит возможные варианты перевода БФЕ в художественной литературе. Практическую значимость работы мы связываем с тем, что нами была установлена закономерность способов перевода БФЕ, что позволяет дать рекомендации начинающим переводчикам. Таким образом, результаты исследования могут быть применены как в переводческой деятельности, так и при создании одноязычных и двуязычных фразеологических словарей.

Разберем детально каждый из вышеуказанных способов передачи БФЕ в русском и английском языках.

Фразеологическое калькирование. Фразеологический фонд любого языка состоит из слов и словосочетаний, представляющих собой особенности национальной культуры народа данного языка, специфику его психологии, способа мышления. К калькированию, как правило, обращаются в том случае, когда необходимо передать образ БФЕ в языке-реципиенте. Важно учесть, что зачастую образ созданной ФЕ может оказаться более емким и интересным в сравнении с его прототипом. Поэтому калькировать их на язык-реципиент следует лишь для сохранения национального своеобразия их внутренней формы. К примеру, русский фразеологизм «бесструнная балалайка» (*пренебр.* «болтун», «пустомеля», «человек болтливый, у которого язык без костей») переводится на английский язык методом калькирования – 'stringless balalaika'. Национальный колорит русской ФЕ – «балалайка», явственно ощущается в языке-реципиенте [2, с. 59]. Практически невозможно калькировать *архаизмы* и *фразеологические сращения*, так как здесь мы имеем дело с полным несоответствием семантики всей ФЕ с семантикой составляющих ее компонентов (например, «кануть в Лету» (*бесследно пропасть*), «довести до белого каления» (*сильно разозлить*), «душа

нараспашку» (*об откровенном человеке*), «попасть впросак» (*оказаться в неловком положении*) и т.д.

Различают *точное* и *частичное* калькирование. При точном калькировании сохраняется полная структура фразеологической единицы языка-источника: «у кошки только девять жизней» – “a cat has only nine lives”; «холодная война» “cold war”; “yellow press” – «желтая пресса». При частичном калькировании изменяется либо лексемный состав, либо структурно-грамматическая организация калькируемой единицы языка-реципиента, например: «книжный червь» – “bookworm”; «соль земли» *библ.* – “the salt of the earth”; «смотреть сквозь пальцы *на что*» – “to look through one’s fingers at sth”. Русская ФЕ «бедный родственник» (*прост., пренебр.* – «человек, неравный кому-либо по материальному положению, зависимый от кого-либо») переводится на английский язык методом *точного калькирования* «a poor relative» (и также может быть дополнена дескриптивным переводом “i.e. a poor person, dependent on others”). Образ унижаемого своими состоятельными родственниками бедного человека, безусловно, понятен носителям как русского, так и английского языка. Сигнификативно-денотативный макрокомпонент значения БФЕ и английской кальки определяется набором следующих сем: «индивидуум», «социальное взаимодействие», «подневольность» и «униженность». Однако, с точки зрения коннотативного макрокомпонента, русская ФЕ является *просторечной* единицей и имеет эмосему *пренебрежения*, которая не передается английской калькой. В приведенном примере прослеживается тождество структурно-грамматической организации и компонентного состава ФЕ языка-оригинала и кальки при *частичных расхождениях* функционально-стилистического и эмотивного компонентов. При калькировании наблюдаются расхождения в коннотативном макрокомпоненте значения фразеологических единиц, поэтому к калькированию следует прибегать лишь для сохранения национального своеобразия внутренней формы.

Дескриптивный перевод. Под дескриптивным переводом мы подразумеваем передачу фразеологических единиц языка-источника описательно. Это могут быть как развернутые словосочетания, так и предложения. Преимуществом данного типа перевода является то, что он позволяет наиболее точно воспроизвести сигнификативно-денотативные макрокомпоненты значения исходной ФЕ [12, с. 123–134]. Важно отметить, что при дескриптивном переводе утрачивается образность ФЕ, ее интенсивность. Перевод не передает ни образность исконной ФЕ, насыщенность выражаемых чувств и эмоций, ни функционально-стилистический компонент коннотации [9, с. 77]. Приведем несколько примеров. Разговорная ФЕ «быть без задних ног» со значением *не в состоянии двигаться от переутомления, свалиться от усталости* переводится на английский язык описательно – “unable to move from overwork; collapse from fatigue”; «валиться с ног» *разг.* – “be ready to drop with fatigue”; «у него все из рук валится» (*от бессилия, плохого настроения и т.п.*) – “he can’t do the simplest thing”; «у него руки опускаются» – “he is losing hope”. Зачастую калькирование дополняют дескриптивным переводом. Приведем пример английских идиом: ‘put (реже set) the cat among the pigeons’ – «сажать кошку к голубям» (*нарушать спокойствие, вносить раздор)*; “cry over spilt milk” – «плакать над пролитым молоком» *(горевать о том, что уже произошло)*.

Лексический способ перевода. Лексический способ перевода применяется в том случае, если в языке-реципиенте наличествует смысловое сходство ФЕ языка-оригинала. Это может быть либо однословная лексическая единица, либо свободное сочетание независимых лексем. В то же время, как указывает А.В. Кунин, «семантическая структура фразеологизма и его лексического синонима полностью никогда не совпадает» [2, с. 45]. Рассмотрим следующие примеры. Русская ФЕ «обвести вокруг пальца» *разг.* (*ловко обманывать, хитро обманывать*) имеет английские соответствия “to cheat, to deceive, to take in”. Фразеологизм «гора с плеч свалилась» (*почувствовать полное облегчение, избавиться от чего-л. тягостного, обременительного*) соответствует английским лексическим единицам “to be / feel relieved”; «вымотать душу» (*надоедать, досаждать; угнетать кого-либо*) – “to wear out, to tire out, to exhaust”. Очевидно, что ни одно из предложенных лексических соответствий не является семантическим аналогом ФЕ. При полной потере семы экспрессивности и русская ФЕ, и ее английские соответствия можно назвать *межстилевыми*.

Комбинированный перевод. Комбинированный перевод подразумевает использование множества методов передачи одного и того же фразеологизма с языка-источника на другой язык в зависимости от контекста. Комбинированный перевод применяется для передачи всех существующих возможностей перевода исходной ФЕ в языке-реципиенте. Обратимся к следующим примерам. Русская ФЕ «высосать из пальца» (*выдумать что-то*) переводится на английский язык как дескриптивно – “to dream the whole thing up”, так и с помощью отдельной лексемы (монолексемы) “to fabricate smth”. Три возможных перевода (один – отдельной лексемой и два описательно) даются русским разговорным ФЕ «выжимать (все) соки» – “to exploit smb” и “to work smb to death, to overwork smb with back-breaking toil”; и «смотреть сквозь пальцы на что-либо» – “to wink at sth” и “to turn a blind eye”, “to look through one’s fingers at sth”. Разговорный фразеологизм «наломать дров» – *наделать глупостей, опростоволоситься, сглупить, совершить ряд непродуманных действий, в результате которых придётся переделывать работу заново* передается на английский язык и дескриптивно – “to make stupid mistakes, commit a series of ill-considered actions, as a result of which you have to redo the work again”, так и фразовым глаголом “to screw it up”.

В ходе анализа более 1750 русских и английских безэквивалентных фразеологических единиц установлено, что выбор вида перевода зависит от особенностей компонентного состава устойчивых выражений, а также от национально-культурной специфики носителей языка и восприятия ими окружающего мира. Проведенный анализ показал, что в количественном отношении дескриптивный перевод является самым продуктивным способом перевода безэквивалентных фразеологизмов (49% исследуемых ФЕ). При калькировании наблюдаются расхождения в коннотативном макрокомпоненте значения фразеологических единиц, поэтому к калькированию следует прибегать лишь для сохранения национального своеобразия внутренней формы (18% ФЕ). *Комбинированный способ* перевода, сопровождающийся всеми имеющимися возможностями перевода, наиболее полно передает смысл фразеологической единицы на язык-реципиент (25%). Лексический способ перевода почти не используется отдельно – как правило, он заменяется дескриптивным переводом (11%).

Перевод БФЕ представляет собой большую проблему, связанную не только со стилистикой и национальной идентичностью языка, но и с этнической картиной мира языка-реципиента. Проделанный анализ показал, что выбор способа перевода зависит от особенностей компонентного состава устойчивых выражений и от национально-культурной специфики носителей языка и восприятия ими окружающего мира. При полном калькировании совпадают сигнификативно-денотативный макрокомпонент значения, оценочный, экспрессивный компоненты коннотации, структурно-грамматическая организация и компонентный (лексемный) состав фразеологизма и кальки, при частичном калькировании наблюдаются незначительные различия в плане выражения кальки и ФЕ языка-источника. Функционально-стилистический и эмотивный компоненты коннотации исходной фразеологической единицы и кальки могут как совпадать, так и различаться. При использовании дескриптивного перевода теряется яркость, экспрессивность, образность передаваемой фразеологической единицы, редко удается сохранить присущую ей эмотивность и функционально-стилистическую принадлежность. В то же время семантический изоморфизм сигнификативно-денотативного, макрокомпонента значения исходного фразеологизма и его соответствия-перевода – значительное достоинство данного способа передачи безэквивалентных фразеологизмов на сопоставляемый язык.

В работе были изучены способы перевода более 1750 русских и английских БФЕ: *метод калькирования, метод дескриптивного перевода, лексический и комбинированный перевод*. К *калькированию* обращаются в том случае, когда необходимо передать образность, колорит БФЕ в языке-реципиенте. При этом к данному виду перевода нужно прибегать с особой осторожностью, так как не всегда образ калькируемой единицы может быть понятен носителям иной системы языка и культуры. Важную роль здесь играет коннотативный макрокомпонент значения фразеологических единиц. Поэтому калькировать БФЕ на язык-реципиент следует лишь для сохранения национального своеобразия их внутренней формы.

Преимуществом *дескриптивного перевода* является наиболее исчерпывающая передача языка-оригинала при помощи предложений или самостоятельных словосочетаний. При этом полностью теряется образность и выразительные возможности ФЕ языка-источника. В количественном отношении дескриптивный перевод является самым продуктивным для исследуемых безэквивалентных фразеологизмов. К *лексическому методу перевода* обращаются в том случае, когда в языке-реципиенте можно подобрать лексические соответствия ФЕ языка-оригинала либо в виде монолексемы, либо в виде свободного словосочетания синонимического характера (перефразирования). При *комбинированном переводе* используется сочетание двух или нескольких способов передачи ФЕ языка-источника на язык-реципиент. Таким образом, комбинированный способ перевода (сопровождающийся всеми имеющимися возможностями перевода) наиболее полно передает смысл ФЕ на язык-реципиент, так как степень раскрытия описываемого явления при помощи калькирования или дословного перевода в значительной мере зависит от того, насколько ФЕ языка-источника отражает суть данного явления.

Исследование может представлять интерес для филологов-специалистов, студентов филологических и лингвистических вузов, а также для всех интересующихся проблемами современной лингвистики.

Библиографический список

1. Алехина А.И. *Исследование системной организации фразеологии современного английского языка (проблема фразеологических отношений и фразеологических структур)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ленинград, 1986.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа. 1996.
3. Солодуб Ю.П. Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значений. *Филологические науки. НДВШ*. 1997; № 5: 43 – 54.
4. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. Gläser R. The translation aspect of phraseological units in English and German. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*. 1998; Vol. 18: 123 – 134.

6. Арсентьева Е.Ф. *Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков)*. Казань: Казанский государственный университет, 2006.
7. Шадрин Н.Л. *Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика* Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991.
8. Смирнова О.М. Языковые лакуны и безэквивалентные лексические единицы как ключ к пониманию специфики национальной концептосферы. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2008; № 3: 241 – 245.
9. Ilyushchenko N. Comparative study of English and Russian phraseology: component theory of identity and difference of the seme organization. *Journal of Language and Education*. 2017; Т. 3, № 1 (9): 75 – 84.
10. Chitra F. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 1996.
11. Cooper T.C. *Processing of idioms by L2 learners of English*. TESOL Quarterly. 1999; Vol. 33: 233 – 262.
12. Gries S.T. Phraseology and linguistic theory: a brief survey. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 2008: 3 – 25.

References

1. Alehina A.I. *Issledovanie sistemnoj organizacii frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka (problema frazeologicheskih otnoshenij i frazeologicheskih struktur)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1986.
2. Kunin A.B. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola. 1996.
3. Solodub Yu.P. Sopostavitel'nyj analiz struktury leksicheskogo i frazeologicheskogo znachenij. *Filologicheskie nauki. NDVSh*. 1997; № 5: 43 – 54.
4. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
5. Gläser R. The translation aspect of phraseological units in English and German. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*. 1998; Vol. 18: 123 – 134.
6. Arsent'eva E.F. *Frazeologiya i frazeografiya v sopostavitel'nom aspekte (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj universitet, 2006.
7. Shadrin N.L. *Perevod frazeologicheskih edinic i sopostavitel'naya stilistika* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1991.
8. Smirnova O.M. Yazykovye lakuny i bez`ekvivalentnye leksicheskie edinicy kak klyuch k ponimaniyu specifiki nacional'noj konceptosfery. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2008; № 3: 241 – 245.
9. Ilyushchenko N. Comparative study of English and Russian phraseology: component theory of identity and difference of the seme organization. *Journal of Language and Education*. 2017; Т. 3, № 1 (9): 75 – 84.
10. Chitra F. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 1996.
11. Cooper T.C. *Processing of idioms by L2 learners of English*. TESOL Quarterly. 1999; Vol. 33: 233 – 262.
12. Gries S.T. Phraseology and linguistic theory: a brief survey. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 2008: 3 – 25.

Статья поступила в редакцию 16.11.21

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-259-262

***Karkavina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: oksana-karkavina@yandex.ru*

THE PECULIARITIES OF THE TRANSFER OF FOOD NOMINATIONS IN THE TRANSLATION OF HARRIS'S NOVEL "FIVE QUARTERS OF THE ORANGE". The article describes the main functions of food nominations in the novel by Joanne Harris "Five Quarters of the Orange" and the assessment of the adequacy in their translation into Russian. The sphere of gastronomy including the nominations of food and its main qualities is considered, firstly, as an integral part of the artistic world of the studied text; secondly, as a component that determines its national and cultural specifics. Gastronomic inclusions perform a number of functions in the text under study. The nominative function presupposes denoting those everyday realities that are directly related to the world of cooking and consuming food. The symbolic function is associated with the creation of a system of images and an emotionally expressive plane of the text. Another function of food nominations involves their participation in the synesthetic transferences. The analysis of the text of translation shows the complete adequacy in the transfer of the nominative function of gastronomic inclusions and partial adequacy in the transfer of other functions.

Key words: **food nominations, translation, image, synesthesia, adequacy, transformation.**

***О.В. Каркавина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: oksana-karkavina@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПИЩЕВЫХ НОМИНАЦИЙ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ДЖОАНН ХАРРИС «ПЯТЬ ЧЕТВЕРТИНОК АПЕЛЬСИНА»

Статья посвящена описанию основных функций пищевых номинаций в романе Джоанн Харрис «Пять четвертинок апельсина» и оценке адекватности их передачи при переводе текста на русский язык. Сфера гастрономии, включающая номинации пищи и ее основных качеств, рассматривается, во-первых, как неотъемлемая составляющая художественного мира исследуемого текста; во-вторых, как компонент, определяющий его национально-культурную специфику. Гастрономические включения выполняют в исследуемом тексте ряд функций. Номинативная функция предполагает обозначение тех бытовых реалий, которые непосредственно связаны с миром приготовления и потребления пищи. Символическая функция связана с созданием системы образов и эмоционально-выразительного плана текста. Еще одна функция пищевых номинаций предполагает их участие в формировании синестетических образований. Анализ перевода исследуемого произведения на русский язык показал полную адекватность при передаче номинативной функции гастрономических включений и частичную адекватность при описании других функций.

Ключевые слова: **пищевые номинации, перевод, образ, синестезия, адекватность, трансформация.**

Настоящее исследование затрагивает проблемы адекватности перевода художественного текста, который является, пожалуй, самым сложным типом текста для выполнения данной задачи. В ходе перевода художественного произведения переводчик выступает не только в роли поэта или писателя, но и как соавтор переводимого им произведения. Возможность отражения в переводе образа автора напрямую зависит от умения переводчика «проникнуть в систему мировоззренческих, этических, эстетических взглядов и художественного метода автора» [1, с. 411].

Следует помнить о том, что художественное произведение не только является отражением индивидуального стиля писателя, но и несет на себе отпечаток национальной культуры. Поскольку элементы этой культуры могут быть незнакомы и непонятны носителям других языков, текст оригинала требует обязательной адаптации со стороны переводчика для того, чтобы быть понятным представителям другой культуры. В этом случае художественный текст становится культурным посредником, выполняет функцию «окна в мир» [1, с. 393], т.е. знакомит читателя с особенностями быта, истории, культуры другой страны, демонстрируя неразрывную связь автора с его национальными корнями, проявляющуюся в специфике его творческого метода.

В современном переводоведении проблема, касающаяся передачи национально-культурной специфики исходного текста, заслуживает особого внимания исследователей. Ее изучение должно ответить на целый ряд вопросов. Один из них касается выбора стратегии передачи национально-культурного компонента содержания переводного текста. Здесь может быть две крайности: частичное или полное стирание национально-культурной специфики оригинала с целью возможности прочтения переводного текста без ощущения чтения текста в переводе и, наоборот, полное сохранение национально-культурной информации, содержащейся в оригинальном тексте. Очевидно, что для решения задачи адекватности в переводе требуется искать компромисс между этими двумя вариантами. Как его достичь и какие переводческие методы и приемы могут в этом помочь – это те вопросы, изучение которых делают исследования данной тематики теоретически и практически значимыми.

Неотъемлемой частью национальной культуры является кулинария как одна из наиболее значимых для человека сфер жизни. Как показало исследование, результаты которого представлены ниже, экспоненты кулинарного кода культуры могут обогащать язык художественного произведения, способствовать созданию яркой и выразительной образности, выступать как неотъемлемый эле-

мент идиостиля писателя, а также представлять определенные трудности при переводе.

Исследование, представленное в данной публикации, выполнено на материале романа Джоанн Харрис «Пять четвертинок апельсина» из цикла «Французские новеллы». Творчество современной британской писательницы пользуется популярностью у читателей более чем в 50 странах мира и в разное время удостаивалось престижных премий в области литературы.

Сфера гастрономии является неотъемлемой составляющей художественного мира исследуемого текста и частью индивидуально-авторской картины мира. Целью настоящего исследования является определение основных функций гастрономических включений в художественном произведении и анализ адекватности их передачи в переводе на русский язык. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) описать характер и основные функции пищевых номинаций в тексте анализируемого романа; 2) определить их эмоционально-выразительный потенциал в раскрытии основных тем; 3) сопоставить тексты оригинала и перевода с целью оценки адекватности передачи гастрономических включений на переводящем языке.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность связана с новизной материала исследования, поскольку до сих пор отечественные лингвисты обходили своим вниманием творчество Джоанн Харрис, а оно, на наш взгляд, представляет собой достойный объект для изучения. Во-вторых, пищевые номинации рассматриваются как элемент авторского идиостиля, что делает необходимым анализ их особенностей и функций в литературно-художественном тексте, оценку их потенциала в отражении авторской картины мира в частности и национальной культуры в целом. В-третьих, в ходе исследования предпринимается попытка оценить адекватность передачи гастрономической лексики в тексте перевода.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе впервые проводится сравнительный анализ оригинального текста романа Джоанн Харрис и его перевода с целью оценки адекватности передачи на русский язык пищевых номинаций. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться на занятиях по художественному переводу и интерпретации художественного текста, в курсах стилистики, современной британской литературы.

В последние десятилетия наметилось несколько направлений изучения особенностей репрезентации концептосферы «Еда» в языке. Вот лишь некоторые из них: 1) лингвокультурологическое направление изучает лингвистические средства репрезентации концептосферы «Еда» в различных национальных картинах мира [2]; 2) этнолингвистический подход связан с изучением особенностей отражения национальной культуры в номинациях пищи [3]; 3) рамки структурно-семантического подхода предполагают изучение названий пищевых продуктов и смежных с ними понятий как функционально-семантической категории [4]; 4) лингвостилистический подход решает задачу описания места и основных функций пищевых номинаций в языке художественного текста [5]; 5) направление, занимающееся изучением проблемы в переводческом аспекте, анализирует способы достижения адекватности в переводе гастрономических включений [6].

Настоящее исследование выполнено в рамках последнего подхода. Анализ особенностей передачи пищевых номинаций на русский язык проводился на материале перевода О.М. Кириченко, известной отечественной переводчицы, члена союза писателей Москвы.

Следует отметить, что в исследуемом произведении гастрономическая сфера имеет особую значимость. Она непосредственно связана с развитием сюжета романа, служит средством характеристики персонажей, а также активно участвует в создании образности, национального колорита и особой эмоциональной выразительности текста.

Гастрономические включения анализируемого произведения относятся, прежде всего, к лексическому уровню текста. Применение полевого подхода к их описанию позволяет структурировать их в виде лексико-семантического поля. Ядро поля представлено единицами со значением собственно «пища»: *jam, salt, pancakes, melon, chocolate, soufflée, pudding, broccoli, wine, apricot, pepper, walnut, mint, carrots, potatoes, shallot* и т.д. Как правило, перевод таких лексем никаких трудностей не вызывает. В большинстве случаев данные лексические единицы используются в их предметном значении и обозначают те реалии британской и французской кулинарии, которые хорошо знакомы русскому читателю, поэтому требуют буквального перевода на русский язык: *'джем', 'соль', 'блины' 'дыня', 'шоколад', 'суфле', 'пудинг', 'брокколи'* и т.д.

Зона, примыкающая к ядру, объединяет названия блюд; часть из них представлена на французском языке: *clafoutis, kouign amann, black far Breton, buckwheat pancakes, galette bretonne, rillettes, carrot and chicory soup, andouillette boudin, noir with apple and potatoes* и т.п. В переводе на русский язык мы также встречаемся с французскими названиями блюд в основном тексте. Но если в английском тексте автор не дает никаких пояснений этим французским названиям, то перевод на русский язык сопровождается постраничными комментариями, в которых дается либо буквальный, либо описательный перевод данным названиям. Такое переводческое решение, на наш взгляд, оправдано, поскольку, во-первых, наличие французских названий воспроизводит национальный колорит, особую атмосферу, их присутствие в тексте необходимо; во-вторых, их перевод за рамками основного текста не перегружает его, не разрушает целостности художественного образа; в-третьих, само наличие этого перевода и пояснений к нему необходимо для русского читателя, который в меньшей степени, нежели англичанин, знаком с французской кухней и французским языком.

Остальные группы, расположенные в той или иной степени удаленности от ядра, могут описывать: 1) органолептические свойства пищевых продуктов: *crispy, smooth, pungent, warm, tart, sweet, fragrant, evocative, bitter, aromatic*; 2) основные этапы приготовления пищи: *turn, top up, release, sweetening process, the right heat, fermentation, weigh, cut into pieces* и т.п.; 3) особенности подачи блюда и его потребления и т.п. Их перевод так же, как и перевод лексических единиц из ядра, не вызывает затруднений и представляет собой поиск однозначных соответствий переводимым единицам.

Одна из особо значимых функций пищевых номинаций в исследуемом романе – их участие в создании образности и эмоционально-выразительного плана текста. Образ в литературном произведении поясняет информацию, актуализирует в сознании читателя пережитый им когда-то опыт, оживляет воспоминания о слуховых, вкусовых, зрительных и других ощущениях. Анализ исследуемого произведения выявил два типа образов, используемых автором: описательный и символический.

Символические образы обычно используются для того, чтобы сделать акцент на особо важных идеях и понятиях. Через весь исследуемый роман проходит тема жестокости и ненависти. Ее символом становится не отягощенный отрицательными ассоциативными связями, вполне себе вкусный и полезный апельсин. Впервые столкнувшись с упоминанием этого фрукта в названии произведения, читатель не испытывает отрицательных ассоциаций. Но картина меняется по мере чтения романа. Главная героиня романа, Мирабель Дартижан, страдала ужасными мигренями, которые буквально приковывали ее к постели на несколько дней. Одним из факторов, способным спровоцировать начало этих приступов, был запах апельсина. Несмотря на строгий запрет матери приносить апельсины в дом, младшая дочь, Фрамбуаз, намеренно делала это, спрятав разрезанный вместе с кожурой апельсин в платяном мешочке. Когда дети планировали съездить без спроса матери в город, Фрамбуаз подкладывала этот мешочек под печку, высокая температура способствовала появлению едва уловимого аромата, и он провоцировал очередной приступ мигрени у ее матери. Образ апельсина появляется в тексте неоднократно, становясь символом ненависти и детской жестокости.

Каждое появление в англоязычном тексте образа апельсина сопровождается определением *blood*. Несмотря на то, что по описанию понятно, что речь идет об определенном его сорте (blood orange – сорт «королек», апельсин с мякотью кроваво-красного цвета), лексема *blood* актуализирует еще и предметное значение этого слова, которое чаще всего ассоциируется с образом крови, мести, смерти. Интересно отметить, что при первом появлении образа апельсина в переводе читатель не получает сведений относительно его сорта, тем самым символическая часть этого образа оказывается утерянной. Если в английском тексте апельсины описываются как *finer-grained blood oranges from the South* [7], то в переводе это *'красноватые, южные апельсины с более тонкой шкуркой'* [8]. Мы видим, что при переводе используется прием модуляции, предполагающий замену слова исходного языка словом, значение которого логически выводится из значения исходной единицы (кровавый – значит красный). На наш взгляд, такой перевод в данной ситуации нельзя считать адекватным, т.к. он не создает глубины образа. И только в середине романа при очередном появлении образа апельсина в тексте переводчик с точностью передает его описание, которое актуализирует все ассоциации, связанные с ним: *…Tomas's gift was a Seville blood orange, a sanguine, and for an instant I was transfixed at the red juice dripping from my fingers (…дар Томаса оказался красным севильским апельсином, кровавиком; я как завороженная уставилась на кровавый сок, стекавший по пальцам')*. Интересно отметить в этом эпизоде обратное направление перевода прилагательных, связанных с цветом сока. В английском варианте используется прилагательное *red* в своем прямом значении, в переводе – метафорический эпитет *'кровавый'*.

Еще одним значимым образом в тексте исследуемого произведения является образ плодовой косточки. Данное словосочетание используется метафорически и становится символом черствости, равнодушия, жесткости. Как и косточка, эти отрицательные качества могут «засесть» в человеке и мешать ему полноценно жить. Интересно отметить, что в англоязычном тексте этот образ всегда представлен словосочетанием *a stone in a fruit*, а в переводе это может быть либо прямое соответствие – *'плодовая косточка'*, либо перевод с применением приема конкретизации *'вишневая косточка'*. Такой перевод можно считать адекватным, т.к. данного типа преобразование не меняет эмоционально-эстетическую составляющую образа и, более того, отсылает читателя к рецепту вишневой настойки, который появлялся в начале романа. Кроме собственно рецепта автор дает рекомендации по употреблению данного напитка и косвенно поясняет, как вишневая косточка ассоциируется с внутренним миром героини, почему с ней могут быть связаны отрицательные воспоминания, которые оказывают влияние на всю ее дальнейшую жизнь: *In three years' time the spirit has bled the cherries white, itself stained deep red now, penetrating even to the stone and the tiny almond inside it, becoming pungent, evocative, a scent of autumn past. … Try to remember the time of its ripening, that summer, that hot autumn…time past, lost, found again in the hard place at the heart of the fruit.*

Интересны с точки зрения передачи в переводе поэтические строчки из дневника матери, которые образно описывают ее чувства к немецкому солдату Томасу Лейбницу. В английском варианте сладостность чувств описывают такие фрукты, как арбуз, слива,

персик и абрикос:

This sweetness scooped like some bright fruit
plum peach apricot watermelon
perhaps from myself this sweetness

В русском же варианте переводчик частично задействует образы других фруктов: *'Сок сладостный, как в спелой дыне, как в яблоке, как в персике, как в сливе, во мне'*. На наш взгляд, замена образа арбуза образом дыни является удачным переводческим решением. Во-первых, дыня не уступает по сладости, сочности и вкусовым качествам арбузу; во-вторых, звучание лексемы «дыня» отличается большим благозвучием; в-третьих, являясь существительным женского рода, лучше подходит для описания чувств женщины. Целесообразность же замены образа абрикоса образом яблока можно подвергнуть сомнению. При сравнении яблока с абрикосом большинство русских читателей наверняка оценило бы яблоко как менее сладкий фрукт, поскольку вырастить или приобрести яблоки, по сладости конкурирующие с абрикосами, на территории страны весьма затруднительно. Поэтому в этой части перевода, на наш взгляд, адекватности достичь не удалось.

Описательные образы, в создании которых задействованы пищевые номинации, также широко используются автором анализируемого текста. В основном они представлены посредством образного сравнения. Место обозначаемого чаще всего занимает объект окружающей действительности, не связанный с кулинарией, а место обозначающего – лексема, с ней связанная: *eyes as green as the nut 'с глазами зелеными, как орех'*, *baked and yellowed by the sun like a dried apricot 'пропекшаяся и пожелтевшая на солнце, как сушеный абрикос'*. Может встречаться и противоположный тип отношений: *a truffle, large as a tennis ball 'с крупным, размером с теннисный мячик, перигерским трюфелем'*. Объекты могут сравниваться по таким сходным характеристикам, как размер, цвет, аромат, температура, морфологические свойства. Стилистический анализ такого рода образных сравнений показал, что их основная функция заключается в передаче эмоционального и экспрессивного отношения автора к предмету сообщения, а также в выражении оценки. Она может быть как положительной *It made me feel soft inside, like warm caramel 'И мне стало внутри тепло-тепло, как будто там расплавилась карамелька'*, так и отрицательной: *…had softly sunk him into himself, like a failed soufflé '…все в нем легонько побрякло, как опавшее суфле'*.

Основным приемом передачи образного сравнения на русский язык, как видно из примеров, приведенных выше, является буквальный перевод. Это связано с тем, что в большинстве случаев в функции обозначающего используются лексемы, значение которых не имеет тесной связи с национальной культурой. Эти единицы не нуждаются в разъяснении, поскольку называют явления, знакомые представителю любой культуры: *суфле, карамелька, абрикос, паприка, сосиска, тесто, шоколадка, луковая кожура, крыжовник* и т.п. Такого рода перевод можно считать адекватным, т.к. он сохраняет оригинальность авторского стиля и воссоздает стилистическое своеобразие оригинала в переводе. В ряде случаев переводчик прибегает к использованию лексических трансформаций при передаче образных сравнений. Так, при переводе части предложения *… the air crisp and tart and heady as applejack* (*'… воздух был свежий, терпкий и кружил голову, как хмельное вино'*) используется прием адекватной замены. Вместо лексемы *'яблочное бренди'*, обозначающей не очень популярный среди русской аудитории алкогольный напиток, переводчик использует более знакомую русскому читателю лексему *'вино'*. При этом исходная эмоционально-эстетическая информация сохраняется в переводе. Прием лексического добавления позволяет выразить мысль в более развернутом виде и добавить некоторые детали к образу при переводе следующего фрагмента *…sensation, prickling at my armpits and flipping my stomach like a pancake* (*'…восторг обжег под мышками, перевернулся в животе, как блин на сковородке'*).

Еще одной функцией пищевых номинаций в исследуемом произведении является их участие в формировании синестетических образований. Под синестезией в лингвистике понимается, с одной стороны, непосредственный процесс межчувственных ассоциаций; с другой стороны, его результат, т.е. некая лексическая единица, которая содержит в себе описание разномодальных ощущений. Поскольку неотъемлемой составляющей художественного мира исследуемого текста и частью индивидуально-авторской картины мира является сфера гастрономии, синестезия в исследуемом романе часто задействует такие сферы чувственного восприятия человека, как вкус и обоняние. Одним из наиболее распространенных исходных пунктов синестезии в исследуемом романе является вкус, в то время как слуховое восприятие становится конечным пунктом синестетического переноса. Так, голос нелюбимой матери, которую дети очень боялись, рассказчица сравнивает с терпким вкусом незрелого крыжовника: *…her voice was tart as an unripe gooseberry* (*'…голос едкий, как незрелый крыжовник'*). Неприятные слова, которые главная героиня вынуждена была произносить в сцене ссоры со своими родственниками, сравниваются с едким вкусом соли во рту: *The words were harsh as salt in my mouth* (*'Слова прозвучали едко, как соль, заполнившая мне рот'*). Исходными пунктами синестетических переносов также могут быть области обоняния, осязания и зрения [9].

Анализ синестетических образований в тексте перевода в целом показал адекватность их передачи. В большинстве случаев буквальный перевод такого рода включений позволяет сохранить заложенную в оригинальном тексте полимодальность (см. примеры выше). Использование лексических трансформаций также помогает в передаче синестезии в переводном тексте. Например, в предложении *I smelled tobacco and moths and the biscuity smell of old sweat* (*'…и я почувствовала запах табака, и моли, и сладкий запах застарелого пота'*) прием модуляции (бисквитный – сладкий) позволяет сохранить и содержание, и направление синестетического переноса. Однако в ряде случаев синестетические образования при переводе утрачивают свои неотъемлемые характеристики, то есть перестают быть таковыми. При переводе фрагмента *…in a voice thick with chocolate '…спросила я, наконец, с полным ртом шоколада'* не удается сохранить полимодальность описания, синестетический перенос с области вкуса на область слуха отражения в переводе не находит. Использование приема модуляции при переводе словосочетания *sweet scent of youth* (*'нежный аромат детства'*) лишает текст перевода еще одного синестетического оборота. Такого рода перевод нельзя считать адекватным, т.к. он не актуализирует чувственное восприятие читателя, не отражает полимодальное восприятие автором окружающей действительности.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Оригинальность романа Джоанн Харрис «Пять четвертинок апельсина» определяется присутствием в тексте элементов кулинарного кода культуры, которые создают особый художественный мир. Процесс инкорпорации гастрономической сферы в область литературного текста проявляется в виде особой тематической лексики, которая выполняет ряд важных функций: непосредственно участвует в развитии сюжета романа, раскрывает внутренний мир главных героев произведения, а также создает систему образов и эмоционально-выразительный план текста. Перевод большинства лексем кулинарной тематики признается адекватным, т.к. представляет собой использование точных соответствий единицам, значение которых понятно любому читателю, независимо от его национально-культурной принадлежности. Анализ особенностей передачи образов в переводе показал, что в целом переводчику удалось сохранить их стилистическую функцию: эмоционально-эстетический компонент значения получил адекватное выражение. Речь идет в первую очередь об описательных образах, которые представлены в оригинальном тексте образными сравнениями. Что касается передачи ряда символических образов в переводе, их глубина не в полной мере находит отражение в русском тексте. Часть коннотативного значения оказывается утерянной вследствие использования переводчиком неадекватных ситуации лексических трансформаций. Перевод синестетических образований также может быть сопряжен с рядом трудностей. В ряде случаев переводчику не удается сохранить заложенную в оригинальном тексте полимодальность, что приводит к частичной утере своеобразия индивидуального слога автора оригинала. Таким образом, поставленная цель по выявлению места и функций гастрономических включений в романе Дж. Харрис и оценке адекватности их передачи на русский язык была успешна решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению особенностей функционирования пищевых номинаций и других экспонентов кода культуры в литературно-художественном тексте, а также решению проблемы передачи национально-культурной специфики оригинального текста в переводе.

Библиографический список

1. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва: Восток-Запад, 2006.
2. Фомина З.Е. Культурно-гастрономические смыслы в европейском и русском языковом сознании как «мира в миниатюре». *Научный вестник.* Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2009; № 1 (11): 11 – 24.
3. Березович Е.Л. *Язык и традиционная культура*. Москва: Индрик, 2007.
4. Савельева О.Г. *Концепт «еда» как фрагмент языковой картины мира: лексико-семантический и когнитивно-прагматический аспекты: на материале русского и английского языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
5. Куренкова Т.Н. *Лексико-семантическое поле «еда» в произведениях Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, М.А. Булгакова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Кемерово, 2008.
6. Дуллиева К.М. *Сопоставительный анализ семантики глаголов приготовления пищи: на материале русского и английского языков*. Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2008.
7. Harris J. *Five Quarters of the Orange*. Available at: https://royallib.com/book/Harris_Joanne/Five_Quarters_of_the_Orange.html
8. Харрис Дж. *Пять четвертинок апельсина*. Available at: https://mir-knig.com/read_343578-1
9. Каркавина О.В. Синестезия в романе Дж. Харрис «Пять четвертинок апельсина». *Языки и литература в поликультурном пространстве*. 2021; № 7: 61 – 64.

References

1. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: Vostok-Zapad, 2006.
2. Fomina Z.E. Kul'turno-gastronomicheskie smysly v evropejskom i russkom yazykovom soznanii kak «mira v miniatyure». *Nauchnyj vestnik.* Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. 2009; № 1 (11): 11 – 24.
3. Berezovich E.L. *Yazyk i tradicionnaya kul'tura*. Moskva: Indrik, 2007.
4. Savel'eva O.G. *Koncept «eda» kak fragment yazykovoj kartiny mira: leksiko-semanticheskij i kognitivno-pragmaticheskij aspekty: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2006.
5. Kurenkova T.N. *Leksiko-semanticheskoe pole «eda» v proizvedeniyah N.V. Gogolya, A.P. Chehova, M.A. Bulgakova.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2008.
6. Dullieva K.M. *Sopostavitel'nyj analiz semantiki glagolov prigotovleniya pischi: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2008.
7. Harris J. *Five Quarters of the Orange*. Available at: https://royallib.com/book/Harris_Joanne/Five_Quarters_of_the_Orange.html
8. Harris Dzh. *Pyat' chetvertinok apel'sina*. Available at: https://mir-knig.com/read_343578-1
9. Karkavina O.V. Sinesteziya v romane Dzh. Harris «Pyat' chetvertinok apel'sina». *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve*. 2021; № 7: 61 – 64.

Статья поступила в редакцию 03.12.21

УДК 811. 161 + 378 (082+075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-262-266

***Konyashkin A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru
***Konyashkin A.A.**, postgraduate, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia)*

STYLISTIC RESOURCES OF COLLOQUIAL SPEECH IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES. The article deals with stylistic resources of colloquial speech in stories of Vasily Makarovich Shukshin – stylistic means of phonetics, lexis, morphology, word-formation, syntax. The subject of research is emphatic sounds, colloquial vocabulary, stylistically colored word forms, figures of speech – inversion, tautology, tropes – metaphors, comparisons, epithets, typified constructions of colloquial Russian language syntax. The main attention of the addressee is focused on the fact that the stylistic system of colloquial speech in general is symmetrical to the system-level organization of the modern Russian language. Colloquial speech is considered in the article as one of the functional types of speech and as a stylistic basis of the analyzed stories of Vasily Makarovich Shukshin.

Key words: **lexicology, morpheme, morphology, sentence, semantics, syntax, word, word formation, word formation, style, text, phonetics, function.**

***А.М. Коняшкин**, д-р филол. наук, доц., каф. ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан,*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru
***А.А. Коняшкин**, аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственый педагогический университет имени В.П. Астафьева», г. Красноярск*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

В статье рассматриваются стилистические ресурсы разговорной речи в рассказах Василия Макаровича Шукшина – стилистические средства фонетики, лексики, морфологии, словообразования, синтаксиса. Предмет исследования – эмфатические звуки, разговорная лексика, стилистически окрашенные формы слов, фигуры речи – инверсия, тавтология, тропы-метафоры, сравнения, эпитеты, типизированные конструкции разговорного синтаксиса русского языка. Основное внимание авторов акцентируется на том, что стилистическая система разговорной речи в общем и целом симметрична системно-уровневой организации современного русского языка. Разговорная речь рассматривается в статье как один из функциональных типов речи и как стилистическая основа анализируемых рассказов Василия Макаровича Шукшина.

Ключевые слова: **лексикология, морфема, морфология, предложение, семантика, синтаксис, слово, словообразование, словоформа, стиль, текст, фонетика, функция**.

Актуальность представляемого исследования определяется прецедентным характером и гуманистической направленностью текстов произведений В.М. Шукшина, тем, что «акцент делается на творчестве Шукшина как на функционирующей ценности» [1, с. 16]. Общеизвестно, что язык – это средство общения, система знаков, речь – функционирование данной системы. Разговорная речь (РР) – один из функционально-стилистических типов речи, служащий для естественного, непосредственного общения носителей языка. Всё это означает, что системно-уровневая организация РР симметрична системно-уровневой организации речи как таковой и, соответственно, языковой системе в целом. Этим объясняется тот факт, что, когда лингвисты говорят о стилистических ресурсах русского языка, они обязательно дифференцируют фонетическую стилистику, т.е. фонетические средства стилистики, лексическую стилистику, словообразовательную и т.д. [2; 3].

Стилистическую основу произведений В.М. Шукшина составляет разговорная речь, а полная и окончательная генерация её глубинных смыслов происходит на синтаксическом уровне языковой системы.

В художественной литературе наиболее отчётливо разговорная речь и её подсистема – разговорный синтаксис проецируются в произведениях малого жанра – рассказах. Рассказ в силу своей жанровой природы избегает развёрнутого повествования. Очевидно, поэтому в нём, по сравнению с объёмными эпическими формами, более явственно проявляется и реализуется один из универсальных законов языка – закон экономии речевых средств. А это, в свою очередь, усиливает функциональную нагрузку на облигаторные средства. Всё это, присущее жанровой разновидности – рассказу, характерно и для функционального типа речи – разговорной и, в частности, разговорного синтаксиса. Наиболее полное и зримое соответствие жанровой и языковой природы художественного текста присуще именно рассказу.

Объект представляемого исследования – стилистические ресурсы разговорной речи в рассказах Шукшина. Выбор объекта предопределён тем, что именно разговорная речь, по нашему глубокому убеждению, составляет базовую основу рассматриваемых текстов. Иначе говоря, стилистические ресурсы РР играют основную роль в «стилизации» произведений В.М. Шукшин.

В соответствии с этим практическая значимость исследования заключается в классификации стилистических средств РР в названных произведениях.

Научная значимость исследований подобного рода заключается в утверждении системного подхода к анализируемому материалу: текстовые фрагменты рассматриваются как неразрывное единство когнитивного содержания и стилистической системы разговорного функционального типа речи.

Теоретическая значимость видится в концептуальном обосновании такого подхода.

Основная задача стилистического анализа художественной речи состоит в определении значимости, особенностей отбора и использования языкового материала в произведении.

В разговорной речи «рождение» мысли и её языковое оформление – процесс синхронный, неразрывный, целостный, и это полностью определяет её качественную характеристику: неподготовленность, непринуждённость, персонализация адресата, ситуативность, опора на фоновые знания.

Разговорная речь характеризуются многообразием коннотаций, экспрессивностью, актуализацией аксиологической и коммуникативной функций.

РР – речь звучащая. В рассказах Шукшина она адресуется читателю в фонетическом соответствии с законами понимания языка, почти не содержит труднопроизносимых слов, неблагозвучных сочетаний, интонационно и ритмически обусловливает доступность идейно-тематического и концептуального содержания, смысловую доступность контекста и подтекста.

Одна из характерных фонетических особенностей шукшинских рассказов – частотность эмфатических звуков. Эмфатические гласные – долгие протяжённые звуки, одно из средств усиления эмоциональной выразительности речи, усиления напряжённости высказывания с целью выделения какого-либо его элемента.

Примеры: – *Ох, тада и таска-али*! – *вспомнила Марья. – Бывало, подоишь – и всё отнесешь. Ребятишкам по кружке нальёшь, остальное – на молоканку. Да ведь планы-то какие были… безобразные*! («Беседы при ясной луне»). ***Доо**ма*! *Дома долечился* («Ванька Тепляшин»). «Назначаю свидание на луне-е!..» («Воскресная тоска»).

Эмфатические согласные, кроме того, могут передавать дефекты речи, например, заикание, особенности детской речи: *По**п п-п-п** – **п**ятьдесят восьмой пойдёте*! *Обои*! ***Тэ-т-т**- тогда я вам рожу их*. ***Да -д- д**войняшку*! («Коленчатые валы»»); – *Как он етай на саиках… Дядя Игой пиедет*? («Как зайка летал на воздушных шариках»).

Многочисленные изменения фонетического звукоряда отражают индивидуальные особенности живой речи: *рази, чо, пензия выпимши* вместо *разве, что, пенсия, выпивши* и т.п.

Процессы ассимиляция: *волчем* – от *в общем*, «Раскас».

Произношения типа ***щитаешь, што**, **штобы*** соответствуют современным орфоэпическим нормам, но не соответствуют орфографическим нормам, а всякое несоответствие усиливает экспрессивность разговорной речи, приводит к изменениям в стилевой окраске.

Нарушение орфоэпических норм также является одним из стилистических ресурсов разговорной речи: *кустюм, не подымай, шаньпан-скыва* (передразнивание – *К. А.*), *скатёрки с тистями.*

Различные диссимиляционные процессы. *Эпентеза* – вставка звука между подобными: *Но и тогда не перестал ходить*, *только – куда подальше*, *где ещё не* «провели» это «вшивое радиво» («В воскресенье мать-старушка…»).

Протеза – вставка в начале слова – разновидность эпинтезы: *где завострил*, *где подсусолил* («Беседы…»). *Диереза* – устранение йота между гласными: *знамо, знамо дело*. Ср.: *работат, понимат. Редукция* имен собственных в ономастической сфере: *Ганя – Гаврила, Гутя – Августа, Моня – Дмитрий*. В рассказе «Упорный» представлена словообразовательная цепочка: *Его звали Митька, Дмитрий, но бабка звала его – Митрий, а ласково – Мотька – Мотя. А уж дружки переделали в Моню.*

Активная реализация фонетических возможностей языка отражает авторские особенности стиля. Но наряду с этим в текстах рассказов можно встретить собственно авторские характеристики звучащей речи персонажей.

Например: «*Он, вообще, рассказывать не умеет – торопится всегда, перескакивает с пятого на десятое и вдобавок шепелявит (букву «ш» толкает куда-то в передние зубы, получается не то «с», не то «з» – что-то среднее).*

– *Народ**у-у,** мля!.. – У него какая-то дурацкая привычка: чуть ли не после каждого слова приговаривать «мля». К этому привыкли, не обращают внимания.*

– *Идес, мля, по пляжу – тут баба голая, там голая – валяются. Идес, переступаес через них… – Петька выговаривает: «переступас»* («Петька Краснов рассказывает»).

В последнем слове – диереза.

Поскольку ритмико-интонационное конструирование текста непосредственно связано с его синтаксическим конструированием, особо следует отметить роль знаков препинания, в частности – многофункциональность интонационного тире и многоточия. Примеры:

А один звонок – и билет, оказывается, есть; *Вот они приходят счас молодые, на смену, – и поджимают*; *Мне очень нужно*, *девушка… А? Там это… ребёнок… да понятно-то понятно…; И вот – заболела* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Сразу – обида?* («Штрихи к портрету»).

Таким образом, ритмико-интонационное членение текста – это еще одна из особенностей реализации фонетического потенциала языка.

Итак, основные функции стилистических ресурсов фонетики в рассказах В.М. Шукшина – речевая характеристика героя, указание на его социальное происхождение, интеллектуальный и образовательный уровень, стилистическая окраска и усиление экспрессивности текстовых фрагментов.

Поскольку слово – это основная единица языка, оно является и его основным стилистическим ресурсом. Стилистический анализ текста/речи или текстового фрагмента начинается обычно с выявления стилистически окрашенной лексики, в результате которого делается вывод о функционально-стилевом типе речи. Рассказы В.М. Шукшина характеризуются обилием слов с разговорно-просторечной окраской.

Например: *малахольный, глянется, дурак, дура, дурачок, нешто, ухайдакали, нетерпёж, перелобаню разок, рот разинул, оглоеды, огороды шерстить, со смаком, шваркнуть, жёнина сестра, всплакнули на радостях, ёлки зелёные, трепаться, набулькал, набухал, приколбасил, умора, зашиб, выкинул шутку, мельтешня, финтифлюшки, зараза, несурьёзный, старый хрен, надуть, шибко* и др. Так, в рассказе «Критики» насчитывается двадцать девять подобных примеров, в рассказе «Свояк Сергей Сергеевич» – тридцать пять.

Приведенные примеры – это экспрессивная лексика, выражающая добавочные оценочные значения. К лексическим стилистическим ресурсам РР обязательно следует отнести устаревшие слова и словоформы, которые не используются или используются крайне редко в современной русской речи.

Например*: прошение* (ходатайство) *избушка, амбар, пимы, пимокатчик, чело, перст, купец, разбойник, смолокур, на плахе, каплет.* Такие слова – яркий показатель разговорной речи. Они входят в пассивный словарный состав языка и по возможности заменяются синонимами.

К лексике ограниченной сферой употребления в первую очередь относим слова и словоформы, помечаемые в словарях как местные, областные. Например: *ехай, еслив, шаял (*тлел), *знамо* (известно), *вечеряли* (ужинали); *прокуда* (озорник); *кучугуры* (бугры), *калгановка* (простая водка), *кизяки* (топливо из навоза); *ухарь* (драчун), *чалдон* (местный житель); *лиходей* (враг); (*сураз* (незаконнорожденный), *был на розвезях* (пьяный)*; куржак* (смёрзшаяся плесень); *ополекал* (обегал); жаргонизмы: *хвост* (студенч.) *с нами можно «по фене ботать»* («Срезал»), *урка;* маргинализмы: *хреновина, мать вашу; старый хрен; – Имел, говорю, я вас всех в виду*! («Владимир Семеныч из мягкой секции»); *Шёл Ефим на суд, как курва с котелком, – нервничал:* («Суд»); *Могут не признать, суки, – встрял Смородин в убеждённую речь жены* («Пьедестал»); окказионализмы: – *Кто же спорит*! – *сдержанно, через улыбочку, пулькнул технократ Славка* («Беспалый»), *дурак-обезьян* («Штрихи к портрету»).

К числу экспрессивных стилистических ресурсов лексики следует отнести, как один из наиболее распространенных, и разностилевые синонимы: *большой голод – сильный голод, добрые штаны – хорошие штаны, определили объездчиком – назначили объездчиком, справный мужик – зажиточный мужик, закрой варежку – закрой рот, калган – голова, пытал – спрашивал, будет – хватит, достаточно, не надо, строптивый – капризный, очень требовательный, артачиться, кобениться – капризничать, кручиниться – печалиться, шары – глаза, вякать – говорить, лакать* (*пить*) и т.п.

Антонимы: *Закрой варежку, предлагал Ганя. – И никогда не открывай. – Я вот те открою счас шумовкой по калгану*!.. *чёрт слепошарый* («В воскресенье мать-старушка…»).

Итак, РР в рассказах В.М. Шукшина характеризуется многообразием лексических стилистических средств, что находит своё отражение в авторской характеристике речи персонажей. В этом отношении очень показательными являются следующие отрывки:

Тяжело было произносить на сцене слова вроде: «сельхознаука», «незамедлительно», «в сущности говоря» … и т. п. Но еще труднее, просто невыносимо трудно и тошно говорить всякие «чаво», «куды», «евон», «ейный» … А режиссер требовал, чтобы говорили так, когда речь шла о «простых» людях…

Еще задолго до того, когда нужно было произносить какое-нибудь «теперича», Федор на беду свою чувствовал его впереди, всячески готовился не промямлить, не «съесть» его, но когда подходило время произносить это «теперича», он просто шептал его себе под нос и краснел. Было ужасно стыдно…

Пьесу написал местный автор и, используя свое «знание жизни», сверх всякой меры нашпиговал её «народной речью»: «*чаво*», «*туды*», «*сюды*» («Артист Федор Грай»).

В данных примерах речь идет о разных уровнях восприятия художественного текста: режиссер художественной самодеятельности воспринимает бездарную пьесу на эксплицитном, непосредственно выраженном уровне содержания, Федор, талантливый деревенский парень, воспринимает сердцем – на высшем, эстетическом уровне, и ему становится стыдно за режиссёра. Авторский лингвистический анализ является важнейшим смысловым компонентом идейного содержания данного произведения.

Наличие трансформированных пословиц (а пословицы – это сфера устно-разговорной речи) – явление, органичное для произведений Шукшина.

Примеры: *Непрошенный гость, говорят, хуже татарина* («Космос, нервная система и шмат сала»); *Баба с возу – коню легче* («Срезал»); *Думай не думай – сто рублей не деньги* («Одни»); *– В чужой монастырь, Софья Ивановна…* («Владимир Семёныч из мягкой секции»); *Ну*, *на нет и суда нет* («Срезал»).

Фразеологизмы с разговорной стилистической окраской обязательно выполняют синтаксическую функцию. Например: *И одет – так себе* («Мечты»); *А у Морозова на складе – шаром покати* («Шире шаг, маэстро!»); *Пока валял дурака – у других хуже было* («Шире шаг, маэстро!»); *Разошлись*, *и все – кто куда* («Ораторский приём»); *Надо жить, нести свой крест молча* («Упорный»); *Работа – не бей лежачего* («Непротивленец Макар Жеребцов»).

Последний фразеологизм появился в результате трансформационных преобразований пословицы *Лежачего не бьют*; является в предложении основным компонентом составного сказуемого.

Широкое использование фразеологизмов в художественных текстах обусловливается тем, они заключают в себе оценочное значение и поэтому функционируют в качестве ключевых слов. Однако полностью их значение может быть раскрыто только в контексте. Из этого следует, что основным при изучении фразеологизмов должен быть лексико-синтаксический подход. Но никакое синтаксическое окружение не способно преобразовать лексическую единицу (фразеологизм) в единицу синтаксическую. В представляемом исследовании фразеологизмы рассматриваются только как средство стилизации художественных текстов, точнее, конструкций разговорного синтаксиса, представленных в этих текстах.

Обилие разговорной лексики, её концентрация в небольших текстовых фрагментах настолько усиливает воображение читателя, что нередко придает описываемой ситуации «зрительную осязаемость».

Например: *Потом посмотрел птиц, потом обезьянок… Один дурак-обезьян* (мужского пола) *начал ни с того ни с сего делать нечто непотребное. Женщины застыдились и не знали, куда смотреть, мужчины смеялись и смотрели на обезьяна. Князев похихикал тоже, украдкой поглядел на женщин и пошёл из зоопарка – надоело* («Штрихи к портрету»).

Кинематографический эффект порождается именно обилием и экспрессивностью стилистических ресурсов разговорной речи: а) разговорная стилистическая окраска выделенных языковых единиц; б) словообразовательный элемент – суффикс *-к* (*-ок*) в слове *обезьянок* (*обезьяна – обезьянка – обезьянки – обезьянок*), в) дефисное (полуслитное) написание окказионализма *дурак-обезьян*; г) целенаправленная и стилистически выразительная замена формы рода в слове *обезьяна*; д) синтаксический ресурс – вставная пояснительная конструкция.

Одной из особенностей идиостиля рассказов Шукшина является их тропофигуральная выразительность.

Тропы – особые лексические стилистические средства, основанные на переносе значений, очень эффективные средства создания экспрессии, реализации эстетической функции языка, наиболее полно отражающие индивидуально-авторские особенности стиля.

Эпитеты обозначают наиболее характерный признак предмета или явления. Большей выразительностью обладают метафорические эпитеты. Произведения Шукшина характеризуются большим количеством, эпитетов, что обусловливается, как нам кажется, авторской имитацией типа мышления персонажей, особенностями авторской ККМ и, как следствие этого, языковой картины мира в тексте произведения. Примеры: *щемящая* (о песне), *бычачий рог*, *стоячая оголобля, большие вонючие города, сын мой занюханный* («Верую»); *Я на такие дремучие вопросы не отвечаю* («Космос, нервная система и шмат сала»); *И тогда открывается человеку вся сокрытая, изумительная, вечная красота. Жизни* («Земляки»).

Общеизвестно, что сравнение – это не только стилистический прием, заключающийся в сопоставлении одних предметов и явлений с другими, но и один из способов познания действительности – методом аналогии, то есть неизвестного через известное. В рассказах В.М. Шукшина, помимо этого, сравнение зачастую является ещё и средством выражения иронии, насмешки… *Сидишь тут, как… ворона, глазами хлопаешь* («Артист Федор Грай»): *Очкарик стоял белый, как простыня* («А поутру они проснулись»); *Тимофей, когда у него болела душа, умел ругаться сладостно и сложно, точно плел на кого-то ненавистного многожильный ременный бич* («Билетик на второй сеанс»); *Солнце поджигало; на голову точно горячий блин положили* («Земляки»); *И пришла весна – добрая и бестолковая, как недозрелая девка* («Стёпка»); *Скулил как пёс за воротами* («Осенью»); *Он здоровый как бык* («Как помирал старик»).

В последнем примере сравнение контаминируется с гиперболой. Метафоры: *Обломил смолоду кусок счастья* («Осенью»); *И висит на веревке луна* («Беседы при ясной луне»); *Павла жизнь скособочила* («Осенью»); *Носил постоянную в себе эту боль-змею* (там же); *Сердце плакало кровью* (там же); *Душа чего-то заскулила* (там же); *А утро встряхнулось, выгнало из туманов светило: заструилось в трепетной мокрой листве текучее серебро. Кто-то хочет, чтобы человек напоследок с болью насытился ею* («Земляки»).

Одна из разновидностей метафоры – олицетворение: *туманы нехотя покидали землю; молчаливые горы* и т.п. (там же).

Сила психологического воздействия этих средств обусловливаются, как нам представляется, древностью их происхождения, то есть «генетически». В данном случае имеется в виду генетическая память, то есть интуиция, «языковое чутьё» адресата и адресанта. Способность к «метафорическому мышлению» и мировидению – вот первоисточник литературного творчества, его начальный импульс.

Увидеть невидимое и отразить это кратко, немногословно – это одна из особенностей идиостиля В.М. Шукшина. Текстовые фрагменты рассказов, насыщенные тропами, «искрятся коннотациями».

Стилистические фигуры – особые синтаксические структуры, результат реализации экспрессивно-стилистических возможностей структуры предложения. Обычно под стилистическими фигурами понимаются конструкционные изменения основной единицы синтаксиса, например, нарушение прямого порядка слов – инверсия.

Примеры: *Явился тут – царь Горох*! («Артист Федор Грай»); *Важно не оплошать в трудную минуту, как-нибудь выкрутиться* («Упорный»); *Главное в авиации – не трепаться, по-моему* («Классный водитель»).

Эллипсис – понятие неоднозначное: в синтаксисе – структурно-синтаксическая неполнота предложений – эллиптические предложения; в стилистике – фигура, пропуск какого-либо члена предложения с целю усиления экспрессивности высказывания.

Примеры: *Вот – змеи…* («Земляки»); *Жена – в слёзы* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Там – смерть, здесь – молоко* («Пьедестал»); *Да, так вот – официант* («Мечты»).

Тавтология: *Крутится и крутится* («Упорный»); *Сердце ночью так заломит-заломит* («Осенью»); *И такую махонькую – кололи и кололи* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *– Ехай, ехай*! *– махнула рукой жена Валя*) (там же); *Как сказать, как сказать, – молвил Князев* («Штрихи к портрету»); *– Ну, хорошо, хорошо. Хорошо*! *– Князев нервно сплюнул* (там же); *Она больно переживала эту неистребимую, несгораемую страсть мужа – писать, писать и писать* (там же).

В последнем примере представлена геминация – троекратный контактный лексический повтор, обусловливающий дополнительное усиление экспрессивности.

Основные особенности редупликации (удвоение) – дефисное написание и актуализация признака. Например: *Ветей подуй, он высоко-высоко поетей* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Художнику было лет 37, и здоровье своё он только-только начал пропивать* («Пьедестал»); *Давно-давно это было*! («Рыжий»).

Стилистические ресурсы морфологии определяются выразительными возможностями частей речи, особенностями варьирования грамматических форм слова, их соответствиями/несоответствиями нормам литературного языка, а также особенностями стилистической специализации этих форм и их экспрессивным применением в художественной речи. В рассказах В.М. Шукшина обнаруживается авторская потребность в максимальной реализации стилистического потенциала морфологии, отсюда – частотность стилистически окрашенных словоформ. Это необходимо художнику для полноты и глубины создаваемых образов. Весьма значимую роль при этом играют грамматические ошибки субъектов речи.

Грамматическая несогласованность членов предложения, в частности нарушение падежного управления или искажение глагольных форм с целью усиления речевой экспрессии и стилизации «разговорности». Такой стилистический приём обозначается в риторике термином *анаколуф*. Примеры: *Чего об этом раньше* ***время*** *говорить* («Упорный»); *Много тут всяких* ***ездиют*** («Шире шаг, маэстро!»); *Пошёл* ***таза*** *двигать* («Алёша Бесконвойный»); *Никаких* ***условиев*** *особых нету* («Наказ»); *Посиживай. В тепле и* ***на почёте*** («Беседы при ясной луне»); *Они* (осколки – *К. А.*) *сами*, *что ли*, ***выходют?*** («Операция Ефима Пьяных»); *Вы это,* ***заехайте*** *за ним…* («Шире шаг, маэстро!»); «Какие анализы?» – ***«Калу****, – говорят, – девятьсот грамм, да* ***поту*** *пузырёк*» («Беседы при ясной луне»); ***До району*** *от нас девяносто вёрст* («Охота жить»); ***Дай дороги*** («Сураз»); *– И* ***не плескает*** *ведь* («Алёша Бесконвойный»); *– Ну, ну. – Не понужай, ибо не* ***запрег*** *ещё* («Верую»).

Сочетание в предложении разностилевых слов – разговорных *ну, ну; не понужжай, не запрег* и книжного *ибо* является в рассказе одним из средств достижения комического.

Ошибочное употребление полной формы прилагательного вместо краткой. Например: *…утро вон хорошее, я и* ***радый*** («Упорный»).

Использование творительного сравнения – существительного в форме творительного падежа без предлога. Например: *– Да вы только это… не смотрите, не смотрите на меня, не смотрите таким… крокодилом-то* … («Владимир Семёныч из мягкой секции»); *Ну, весна, ну, что же теперь – козлом, что ли, прыгать*? («Шире шаг, маэстро!»); *Если сама чурбаком уродилась, то постарайся хоть понять, что бывают люди с душой* («Верую»); *Смотрел орлом* («Осенью»); *Нюра заревела коровой* («Сураз»).

Творительный сравнения функционирует только в составе аналитических конструкций. Так, в первом предложении он выражает признак действия, во втором – это семантически нечленимое сочетание слов, в третьем – основной компонент составного именного сказуемого. Слово *уродилась* – знаменательная связка, то есть лексически полнозначное слово в роли связки, что подтверждается семантической неразрывностью компонентов составного сказуемого. То же самое можно сказать и о последнем примере.

Говоря о стилистических особенностях частей речи, в первую очередь следует отметить, что любая ЧР может иметь разговорно-просторечную окраску. Примеры: существительные – *жись, матерщина девки, бабы;* глаголы – *заполошничать, реветь, рыкать. кинулся*; прилагательные – *малахольный, тёртый, бедовый, бестолковый*, *ранешнее время*, местоимения – *ихние, энтот*; наречия – *сроду*, *отродясь, по-чёрному, шутейно*; местоименное наречие *пошто*; сравнительные союзы – *будто, как будто, словно, точно*; вопросительные частицы – *разве, неужели*; модально-персуазивные частицы – *вряд ли, едва* (*ли*), *мол, дескать, чай* – показатели достоверности/недостоверности сообщаемого [4, с. 81].

Эффективность и обилие словообразовательных стилистически ресурсов рассказов В.М. Шукшина, как и всяких художественны текстов, обусловливаются продуктивностью русских аффиксов, осложняющих слова добавочными экспрессивными оттенками, функционально-стилистической закреплённостью большинства словообразовательных моделей. Основная, первичная функция этих моделей – выражение субъективных оценочных значений. Приведём отдельные примеры:

Размерно-оценочное значение – *изб****ушк****а, избё****нк****а, дом****ишк****о, дом****ин****а, плеш****ин****а, печ****урк****а, шалаш****ик***.

Оценочно-возрастное – *стар****ушк****а, дед****ушк****а, старич****ок****, дет****ишки***.

Суффикс *-к* в именах собственных, выражающий оттенки привычности, обыденности, – *Колька, Мишка, Куделька* (прозвище), *Анисимка*, *Витька* и др.

Суффикс *-ха*, выражающий оттенки, ироничности, снисходительности, – *Малыш****их****а* (Малышева), *Квас****их****а* (Квасова), *дев****ах****и*.

Приставки *-за, -у, -на*, маркирующие длительность, интенсивность, начало действия, – ***за**кряхтел **за**стонал, **за**шумели, **за**орали, **рас**кричались, **у**работался, **на**работался.*

Уменьшительно-ласкательные суффиксы – *банька, ба**нешка**, др**овишек,** мед**ок**, квас**ок**, сальце, туес**ок**, вод**ичка**, доч**енька**, сын**ок*** и т.п.

Широкое использование усеченных форм – *щас, кажись, рази, неуж, неужель, можа, тя, те* (тебя, тебе), (*на*)*сколь.*

Использование этих средств усиливает воздействие живой, легко узнаваемой разговорной речи на читателя.

Стилистические особенности разговорной речи, её функциональные признаки наиболее полно и последовательно проявляются на лексическом и синтаксическом уровнях языковой системы. В научной литературе прочно закрепилось понятие *разговорный синтаксис:* Н.Ю. Шведова «Очерки по синтаксису русской разговорной речи» [5]; О.А. Лаптева «Русский разговорный» синтаксис» [6].

Понятие разговорного синтаксиса (РС) неоднозначное, сложное, требующее уточнения и конкретизации. В своей основе это синтаксис литературного языка, тот же системный уровень той же языковой системы. Но это особый строй речи, специфика которой – в наличии типизированных синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи и функционирующих главным образом в её сфере. Они наряду с экспрессивной разговорной лексикой, а зачастую и в сочетании с нею, являются основными маркёрами РР, её отличительными особенностями.

Типизированные конструкции (ТК) – это модели, имеющие «разное лексическое наполнение, широкий состав синтаксических модификаций. Условия их воспроизводимости в речи менее жестки, чем у клишированных (устойчивых, синтаксически несвободных) построений, хотя заданность синтаксического устройства налицо. Между полярными по своим свойствам окказиональными, слабооформленными построениями и клишированными лежит широкая область ТК. Клишированные построения являются частным случаем типизированных конструкций. Это застывшие формулы, в то время как типизированные конструкции являются синтаксической моделью.

Они обладают рядом признаков, которые могут быть выявлены на основе определения функционального статуса устно-разговорного синтаксиса современного русского литературного языка. «…Они очень удобны и органичны в устном произнесении при линейном формировании высказывания» [6, с. 125].

Типизированные конструкции сконцентрированы в основном в РР. Это продуктивные, облигаторные компоненты в речи шукшинских героев. Их структура и стилистическое своеобразие обусловливаются сферой функционирования. Это повседневная, обиходно-бытовая, разговорная речь.

С одной стороны, ТК структурируются по определённым моделям, и в этом отношении они как бы «синтаксически автономны», с другой – способны вступать в синонимические отношения, постоянно варьируются. Количество вариаций (модификаций) неисчислимо, поэтому классифицировать их весьма затруднительно. Однако наиболее характерные ТК и основные признаки в РС обозначить необходимо.

1. Количественное преобладание простых предложений над сложными, односоставных над двусоставными, бессоюзных над союзными, сочинительной связи над подчинительной.

2. Широкое использование вопросительных и восклицательных предложений, эмоционально окрашенных и тем самым усиливающих «речевое транслирование». Например: *Огребут деньжат!* («Алёша Бесконвойный»); *Я ему: «Генк, да неужель же ты это работой щитаешь?»* («аказ»).

Большое количество слов-предложений *ДА, НЕТ, АГА:*

– *У Антипа отвисла нижняя губа. – Да-а…* («Одни»); *Как нету*! (денег – *К.А.*) *У Соловьевых да нету*! («Алёша Бесконвойный»); – *Один со старухой живешь*? – *Ага* («Земляки»).

3. Наличие сегментированных конструкций, в частности – конструкции Именительный темы. Например: *Пипеточки какие-то* («Сапожки»).

4. Парцеллированные конструкции, например: *К старухе Агафье Журавлёвой приехал сын Константин Иванович. С женой и дочерью. Попроведовать. Отдохнуть* («Срезал»).

5. Обилие вводных слов и конструкций с разговорно-просторечной стилистической окраской. Например: *И очень хотелось, чтоб передали… передачку – хоть поест малость, потому что в «терновнике»* (*тюрьме*), *знамо дело, несладко* («В воскресенье мать-старушка…»); *Волчем, шей* (Одни); *Ты никак выпил*? *Надоест, поди* («Земляки»); *…дело уже передано в суд, стало быть, чего тут ещё говорить* («Суд»); *Я, мол, ребятишкам…* (там же); *Нездешний, видно* («Земляки»); *Мне, допустим, это всё равно* («Танцующий Шива»); *Можа, переждать малость*? («Начальник»); *А то ведь как: вот размахнулся на крестовый дом – широко жить собрался, а умишка, глядишь, – на пятистенок едва-едва* («Беседы при ясной луне»); *Попариться ему, вишь, захотелось, жеребцу*! («Жатва»).

6. Инфинитив в функции второстепенных членов предложения: обстоятельства цели: *Зашёл попроведать* («Заревой дождь»); в функции несогласованного определения: *И пока он шёл, ему в голову пришла другая мысль – вызвать Егора сюда* («Как зайка летал на воздушных шариках»); дополнения: *Не догадался попросить охапку сена* («Шире шаг, маэстро!»).

7. «Рубленая проза» – определённая последовательность кратких предложений, отражающая эмоциональную атмосферу ситуации или внутреннее состояние персонажа. Примеры:

– *Слышь-ка!.. Проснись. – Чего ты? – У тебя когда-нибудь любовь была ко мне или к кому-нибудь. Неважно? – Ты никак выпил? – Да нет!* («Думы»);

– *Курите. – Учительствовать? – Да. – Она по какому учитель? – По пению. – Что, поёт хорошо? – Поёт. – Может, споёт нам?* («Сураз»).

«Рублёная проза» – основная примета диалогической речи, которая составляет основу разговорной речи в целом.

Вставные пояснительные конструкции. Например: *Дома старуха с нетерпением – видно было – ждала* («Земляки»); *Его и звали-то не, Алёша, он был Костя Валиков, но все в деревне звали его Алёшей Бесконвойным* («Алёша Бесконвойный»); *Максим легко снимался с места* (*он был сорокалетний, лёгкий мужик, злой и порывистый, никак не мог измотать себя на работе, хотя работал много*), *ходил по горнице, и глаза его свирепо блестели* («Верую»); *У жены – как будто она испугалась чего – широко распахнулись глаза* («Пьедестал»).

8. К числу типизированных конструкций относятся и синтаксически несвободные сложные предложения типа *А будь на то Алёшина воля, он бы ещё пятерых смастерил* («Алёша Бесконвойный»); *Чем глупее, тем лучше* («В бойлерной»); *Как это – чтобы ребёнок рос и не болел* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Впереди много всякого будет – никаким умом н скинешь* («Алёша Бесконвойный»).

Типизированные синтаксические конструкции относятся к числу основных компонентов разговорной речи.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Основным результатом исследования стала дифференциация и систематизация стилистических ресурсов разговорной речи в рассказах В.М. Шукшина.

2. Стилистической основой рассказов Шукшина является разговорная речь.

3. Системно-уровневая организация стилистической ресурсной базы в рассказах В.М. Шукшина симметрична системно-уровневой организации языка: фонетические стилистические средства, морфологические стилистические средства и т.д.

4. Генерация глубинных смыслов РР происходит на синтаксическом уровне языковой системы.

5. «Разговорность» стиля, кажущаяся на первый взгляд простота языка в сочетании с глубинными когнитивными процессами и концентрированным концептуальным содержанием подтекста – наиболее характерная особенность идиостиля В.М. Шукшина.

6. Разговорная речь в рассказах мастера необозрима, но даже обзорное исследование её стилистических ресурсов показывает, что это речь категоризированная, динамически и стилистически целостная.

7. «Разговорность» (зачастую акцентированная) стиля, кажущаяся простота языка в сочетании с глубинными когнитивными процессами и концентрированным концептуальным содержанием текстов – наиболее характерная особенность идиостиля В.М. Шукшина.

8. Текстовые фрагменты РР в рассказах Шукшина можно рассматривать как примеры художественной интеграции устной и письменной форм речи.

Резюмирующая часть представленной работы в значительной степени предопределяет характер дальнейших исследований обозначенной тематики и проблематики. Наиболее перспективными в связи с этим представляются исследования сегментированных синтаксических конструкций, синтаксически несвободных простых и сложных предложений, а также недостаточно изученных текстообразующих и текстоконструирующих средств в произведениях гениального русского писателя – Василия Макаровича Шукшина.

Библиографический список

1. Чувакин А.А. Творчество В.М. Шукшина в исследованиях филологов Алтайского государственного университета. *Сибирский филологический журнал*. Барнаул – Иркутск – Кемерово – Новосибирск – Томск, 2002: 11 – 26.
2. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Айрис-Пресс, 2007.
3. Максимова В.И. *Стилистика и литературное редактирование*. Москва: Гардарики, 2004.
4. Нагорный И.А. К вопросу о диктумной функции модально-персуазивных частиц в высказывании. *Семантика словоформы в высказывании*. Москва: МПУ, 1999: 78 – 80.
5. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Издательство АК наук СССР, 1960.
6. Лаптева О.А. *Русский разговорный синтаксис*. Москва: Наука, 1976.

References

1. Chuvakin A.A. Tvorchestvo V.M. Shukshina v issledovaniyah filologov Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. Barnaul – Irkutsk – Kemerovo – Novosibirsk – Tomsk, 2002: 11 – 26.
2. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka.* Moskva: Ajris-Press, 2007.
3. Maksimova V.I. *Stilistika i literaturnoe redaktirovanie.* Moskva: Gardariki, 2004.
4. Nagornyj I.A. K voprosu o diktumnoj funkcii modal'no-persuazivnyh chastic v vyskazyvanii. *Semantika slovoformy v vyskazyvanii*. Moskva: MPU, 1999: 78 – 80.
5. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo AK nauk SSSR, 1960.
6. Lapteva O.A. *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moskva: Nauka, 1976.

Статья поступила в редакцию 13.12.21

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-266-268

***Kuzina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: keepsake27@rambler.ru*
***Nadezhdina E.Yu.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (Tomsk, Russia), E-mail: elena.i.nadezhdina@tusur.ru*

FAIRY TALE ELEMENTS IN JULIA DARLING'S NOVEL "THE TAXI DRIVER'S DAUGHTER". The article investigates the use of fairy tale elements in the novel "The Taxi Driver's Daughter" written by a British author Julia Darling. The novel incorporates forms of myths, symbols, literary allusions to the mythical texts. The paper studies the position of things within the novel. The interaction of things with other elements of the literary work, such as the plot, characters is analyzed. Particular attention is paid to the position of things in the symbolic system of the literary work. It is highlighted that artistic detail plays special role to create the awareness of fairy tale elements within the narration. Thus, shoes often serve as the subject of myths and magic fairy tales and have special meaning in the symbolic perception of traditional cultures. In the article, footwear carries out a complex polysemantic image.

Key words: **myth, archetype, allusion, image-thing, symbol.**

***Е.В. Кузина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: keepsake27@rambler.ru*
***Е.Ю. Надеждина**, канд. пед. наук, доц., Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск, -mail: elena.i.nadezhdina@tusur.ru*

СПОСОБЫ ВОПЛОЩЕНИЯ СКАЗОЧНОГО НАЧАЛА В РОМАНЕ ДЖ. ДАРЛИНГ «ДОЧЬ ТАКСИСТА»

Статья посвящена изучению способов воплощения сказочного начала в романе Дж. Дарлинг. Особую роль в повествовании Дж. Дарлинг играет мифологичность. Текст насыщен символами, аллюзиями на мифические тексты. Рассматриваются предметно-вещные объекты в системе произведения. Анализируются отношения вещных образов с другими элементами мира произведения – сюжетом, персонажами, конфликтом. Особое внимание уделяется месту вещных образов в символической системе произведения. Важнейшую роль при передаче сказочного колорита играет предметная изобразительность, переданная в повествовании с помощью художественной детали. Так, особую роль в произведении приобретает обувь как образ-вещь. Обувь часто служит темой мифов и волшебных сказок и имеет особое значение в символическом восприятии традиционных культур. В данном произведении обувь выступает как сложный, многозначный образ. Обзор вещных функций позволяет сделать заключение об их существенной роли в создании атмосферы сказочного мира в произведении.

Ключевые слова: **миф, архетип, аллюзия, вещный образ, символ, сказочное начало, роман.**

Актуальность исследования обусловлена неугасающим интересом лингвистов и литературоведов к языку и особенностям сюжета современной британской литературы, а именно – образной системе произведений (Е.А. Андреева, С.С. Ефремова, Е.А. Нестерова и др.), проблемам межкультурной коммуникации (О.Г. Сидорова, С.П. Толкачев), языковым особенностям современной английской разговорной речи (Е.А. Тузлаева и др.).

Данная статья преследует цель проанализировать лексические единицы и стилистические средства, актуализирующие мифологические и сказочные мотивы в рассматриваемом произведении. Особое внимание уделяется месту вещных образов в символической системе произведения.

Роман Джулии Дарлинг принадлежит к современной британской литературе и характеризуется как социальный роман, посвященный проблемам семейных отношений. Внедрение данного романа в учебный процесс в Алтайском государственном университете стало возможно благодаря проекту «Современная британская литература» в российских вузах, который существует с 2005 г. и дает возможность российским студентам приобщиться к образцам британской литературы. Данный проект является весьма актуальным, так как британские и российские его участники имеют возможность обобщить опыт внедрения в учебный процесс определенных романов, делиться своим культурологическим, литературным, языковедческим опытом.

Обращаясь к истокам английской женской литературы, многие исследователи отмечают, что она берет начало с творчества А. Радклиф и Дж. Остен, романы Ш. Бронте и Д. дю Морье считаются каноническими произведениями [1–4]. Дж. Кавелти, исследуя указанные романы, приходит к выводу, что основой для нарративной линии данных произведений являются схемы, модели, восходящие к мифологическим архетипам [5, с. 5]. В частности, архетипическим сюжетом является история о Золушке: и в романе Ш. Бронте («Джейн Эйр»), и Д. Дю Морье («Ребекка») молодая бедная девушка-сирота встречает немолодого богатого владельца усадьбы (Торнхил и Мэндерли), преодолевает трудности и, в конце концов, вступает в счастливый брак.

События в рассматриваемом романе разворачиваются в Англии, в городе Ньюкасл. Повествование отличает динамичный, напряженный стиль. С первых страниц романа читатель погружается в водоворот событий: старшая дочь Стелла звонит отцу сообщить об аресте матери: the voices in the hall are … thick as soup, the boiling water in the kettle sounds like a growing wail of despair [6, с. 68]. Атмосфера напряжения в романе передается за счет использования компаративных конструкций, важных при портретной характеристике и описании психологических состояний персонажей произведения. В основе создания напряженности лежит и тип повествования — субъективированное, от третьего лица, от лица героев. Их психология, окружение, профессия накладывают отпечаток на язык произведения, который отличается простотой, сжатостью, разговорным характером. Разговорный характер, отражающий строй мышления персонажа-рефрактора, создается использованием коллоквиализмов, сленга.

Значимую роль в повествовании Дж. Дарлинг играют символы, аллюзии на мифические архетипы. Согласно Г. Юнгу, архетипы представляют собой повторяющиеся универсальные мотивы, устойчивые психологические схемы, которые бессознательно воспроизводятся и обретают содержание в мифах, символах, легендах [7]. Исследователи отмечают, что архетипы в литературных произведениях влияют на подсознание читателя и, как следствие, притягивают внимание читателя [8, с. 37]. Таким образом, архетипы можно назвать мифообразующими компонентами, актуализирующимися в легендах, сказках.

Значительную роль в актуализации известных мифов в романе играют аллюзии. Вслед за И. Арнольд под аллюзией мы понимаем стилистическую фигуру референциального характера, опирающуюся на экстралингвистические пресуппозиции говорящего и слушающего [9, с. 89]. Н.Г. Владимирова определяет аллюзии как стилистическую фигуру, намек на известный литературный или исторический факт, риторическую фигуру [10, с. 144]. Следует отметить, что аллюзия выполняет не только стилистическую функцию, но и прагматическую, способствуя реализации интенций автора. Читателю предлагается декодировать аллюзивные включения, что способствует более полному раскрытию исторического и культурного фона произведения. Актуализация значимой для автора информации происходит за счет обращения к фоновым знаниям читателя. Для знающего читателя сюжет предстают не в линейной, а более разветвленной форме.

В романе присутствуют косвенные аллюзии на древний миф о Персефоне, повествующий о том, как таинственный и могущественный Аид похищает девушку. Она поневоле остается с королем мертвого царства и покоряет его. Миф о Персефоне актуализируется в романе Дж. Дарлинг с помощью контраста между главными героями – мрачность героя усиливает положительные черты героини.

В противопоставлении героев, Джорджа и Кэрис, можно различить черты мифов, где есть схожие черты между героем и дьяволом. Эта параллель с мифологическим архетипом находит свою реализацию в языке романа. Он – воплощение тьмы, смерти: “George looks like *an apparition*, like *a goblin* who might disappear in a cloud of *sulphur*, with his glittering, bloodshot eyes, his mouth an awful screaming hole” [6, с. 258]. Она – свет, жизнь, возрождение: “This time it’s a photograph of her (Claris) as the *Vigrin Mary* in a play at primary school, sitting on a hay bale, holding a plastic doll, with a *pious* expression” [6, с. 8]; “She is like a gift that has fallen into his lap, with her shining eyes that are full of anger, her *angel face*…” [6, с. 116].

История Золушки является основополагающим *архетипическим сюжетом* для многих произведений. Мотив «Золушки», повторяясь в разных жанрах, становится то ведущим, то второстепенным для развития сюжета. В произведении Дж. Дарлинг используются прямые и косвенные ссылки на Золушку и прекрасного принца. Главная героиня романа Кэрис мечтает о жизни принцессы, еще в детстве ей нравилось примерять изящную дорогую обувь, украшения. Впервые в повествовании Кэрис предстает пятнадцатилетней девочкой, украшающей рождественскую елку и мечтающей о бальном платье и хрустальных туфельках: “She would wear a dress made from tinsel, and glass slippers on her feet” [6, с. 3]. Маленькую Кэрис называют принцессой: <…> remembering Caris as the small, red-haired girl who sat on her lap and who wore her jewels and high-heeled shoes, and who Walter used to call *Princess* [6, с. 141]. Мать Кэрис, Луиза, видит во снах своих дочерей, заточенных в замках (trapped in castles). Кэрис сравнивают с красивым диким цветком (an unpruned plant; beautiful, and running wild). Одним из самых колоритных персонажей рассматриваемой книги является мать Луизы – Nana Price (бабушка Прайс); она, словно ведьма, живет в ветхом домике, стены которого покрылись плесенью, с заросшим огородом: Nana Price lives in a festering bungalow <…> The house is chaotic. Her garden is a mass of nettles, thorn bushes, and cow-pasley <…> thee are odd mushrooms growing around the pipes in the toilet… [6, с. 42].

Пятнадцатилетняя Кэрис тяжело переживает арест матери, сталкивается с буллингом в школе и прекращает посещать занятия. Она находит нового друга, Джорджа, который кажется ей принцем: A boy with a lanky blond hair is standing there <…> He stares at Caris with blue eyes. *Like a prince*, she thinks [6, с. 41]. Автор постоянно подчеркивает разницу в социальном статусе между Джорджем и Кэрис. Несмотря на то, что в тексте не встречается точного указания района, где проживает семья Джорджа, читателю становится понятно, что речь идет о респектабельной семье среднего класса. Данный эффект достигается за счет использования тематической лексики: big houses, rooms with wide floors and large cushions, go on holidays to villas in Mauritius. Люди из этого района называют простых девочек, таких как Кэрис, словом “charvers”.

Однако архетипический сюжет используется автором оригинально и необычно. Мотив «Золушки» подвергается переосмыслению. Согласно Дж. Кавелти, хороший автор должен обладать умением дать «новую жизнь» стереотипам, а именно – использовать стереотипные характеры и ситуации таким образом, чтобы они зажили новой и интересной жизнью. Так, одним из эффективных способов оживления стереотипов является придание стереотипному характеру черт, которые, казалось бы, противоречат стереотипным [5, с. 11]. Кэрис не является точной копией Золушки. Различия проявляются в характере, манерах и внешнем образе героини. Кэрис – бунтарка, неуправляемый подросток, который не следит за собой. Джордж также не является типичным принцем, внешний вид у него неопрятный – волосы всегда грязные, отросшие. В повествовании его образ претерпевает трансформацию: прекрасный принц превращается в жестокого тирана-манипулятора.

В романе используются и другие сказки в качестве интекстов. В частности, можно отметить косвенную аллюзию на сказку «Красавица и чудовище»: He bites his nails ….his hair greasy and uncut … his face white and sharp [6, с. 53]. The smell of him is slightly disgusting [6, с. 141]. He roams about, hungry for something new, *uncomfortable in daylight* [6, с. 147]. Также в романе встречается косвенная аллюзия на сказку «Спящая красавица». Кэрис падает с дерева и Джордж, думая, что она умирает, уносит ее к ближайшему пабу и целует ее на прощание: “He leans over and kisses her cold lips, takes one last look at her and then evaporates into the darkness…. [6, с. 199]. Поцелуй Джорджа чудесным образом воздействует на Кэрис – она приходит в сознание практически без серьезных ушибов.

Идиостиль Дж. Дарлинг характеризуется детальным изображением вещного мира, что делает иллюзорный мир реальным и способствует вовлеченности читателя в повествование, отождествлению его с героями. Существующие исследования, посвященные проблеме вещи (В.Е. Хализев, Чудаков А.П., Лихачев Д.С., Джумайло О.А.), подчеркивают символическую функцию предмета в произведении, ее значении для той или иной эпохи, культуры. Е.А. Нестерова, исследуя место вещи в структуре мира произведения, определяет вещь как объект физического мира, имеющий четкие границы элемент действительности, не обладающий собственным внутренним миром, созданный человеком [11, с. 52].

В романе вещи выполняют символическую функцию. Так, мы выявили два текстообразующих символа в произведении: дерево (Wishtree) и обувь. Кэрис, убегая от преследующих ее одноклассников, прячется на дереве. Ее обувь подвешивают на дерево так высоко, что она не может дотянуться до нее. Кэрис видит в этом некий знак для себя, и дерево становится для нее убежищем от всех неприятностей. Дерево становится искренним и преданным другом для девочки, отчаявшейся найти взаимопонимание в семье и среди подруг, что реализуется за счет приема олицетворения: The tree waits for her, lit by a brief rain of sunshine that licks the branches and makes them look garishly green [6, с. 59].

Дерево в романе приобретает и магическую функцию, становится так называемым чудо-деревом. Кэрис вешает на него обувь и загадывает желание – быть с Джорджем вместе навсегда: When you hang a shoe in a tree, you make a wish [6, с. 53]. Вслед за Кэрис ее сестра Стелла также идет к дубу и бросает любимые черные сапожки на ветки дерева и тоже загадывает желание о том, чтобы сестра оставила ее в покое, и чтобы мама вернулась домой. И мы видим, что ее желание начинает сбываться, она просит дерево вернуть ей её семью и вешает на него обувь, которая была на ней в тот самый момент. Это желание также сбывается. Интересно, что желания Стеллы стали явью, а желания Кэрис – нет. Возможно, это связано с тем, что однажды сказала Джорджу проходившая мимо дерева женщина. По её словам, мальчик «вешал на дерево человеческие души» [3, с. 91]. Тогда получается, что душа, словно в сказке, является платой за выполненное желание. Обувь символизирует и бессмертную душу человека, что подчеркнуто метонимией: shoes that have walked, danced, kicked balls, stamped, tapped, walked for miles or relaxed under the armchairs [6, с. 141]. Дерево в романе становится живым существом, участвующим в жизни главных героев. Данный эффект достигается за счет приема олицетворения: And down in the Vale, the tree waits for them, a *personality* now, adorned with shoes [6, с. 106]; Maurice the council workman has hardly slept, thinking about the shoeless tree <…> [6, с. 219].

По мере развития событий в романе другие люди тоже начинают кидать обувь на дерево и загадывать желания: Parents take their children to see it. It’s like something from a story. Sometimes people make a wish, as if it has magic properties [6, с. 142]. Согласно родственной культурной традиции, существующей во многих местах, в том числе в США, проситель будет бросать или швырять обувь в деревья, которые считаются источниками удачи. Таким образом, обувь предстает как нечто сокровенное, приобретает свойства магического предмета, который можно использовать для исполнения желаний.

Обувь, как известно, встречается и в сказках, где зачастую наделяет героев силами и возможностями. Так, в сказке «Золушка» добрая волшебница дарит героине туфли, которые делают ее особенной, и кардинально меняют ее жизнь. В романе Луиза, мать Кэрис, ищет способ уйти от невыносимой для нее реальной жизни. Работая прислугой в богатом доме, она чувствует себя среди роскошных вещей, словно в сказке: Back home, with Caris and Stella, she would describe the house as if it was a palace [6, с. 164].

В сказке «Волшебник страны Оз» добрая волшебница дарит героям туфли, делающие их особенными, с помощью которых их жизнь кардинально меняется. Так, мать Кэрис, Луиза, ищет ухода от серых будней, в которых все предсказуемо, и каждый день происходит борьба за существование. Она устраиваться прислугой в богатый дом и чувствует себя, словно в сказке, особенно среди роскошной коллекции туфель: <…. The racks of shoes in a cupboard…hundreds and hundreds of shoes [6, с. 121]. Обувь оживает в глазах Луизы, становится ее собеседником и другом, чему способствует использованным автором прием олицетворения: She (Louise)’d polished them lovingly, got to know them, rubbed her spit into them, even *spoken to them* [6, с. 121]. Louise was glancing back at the glorious room of *listening* shoes [6, с. 125].

Обувь в романе выполняет символическую функцию – отражает характер носителя, что подтверждается в тексте ее языковой репрезентацией. При описании обуви Луизы используется оценочно-нейтральная лексика, подчеркивающая ее нынешнее положение: “They are flat summer sandals with pink stripes” [6, с. 101]. Однако в тексте детально описывается украденная ею туфля из дорого бутика: A *beautiful* thing. It had *tiny glass beads* sewn on to the straps. It was made in Milan! <…> a pair of elegant Italian leather sandals, with jeweled straps [6, с. 21]. Простые сандалии Луизы – это ее будни; итальянские босоножки – это ее мечта, то, чем она хочет, но не может быть. Таким образом, эта туфля во многом раскрывает внутренний мир персонажа.

Подводя итоги, необходимо отметить, что проанализированный роман апеллирует к читателю благодаря тому, что основывается на архитепических сюжетах, типах, ситуациях. Аллюзии на древние мифы и тематическая лексика являются основными способами воплощения сказочного начала. Идиостиль автора отличает нестандартное отношение к стереотипным персонажам известных сказок и легенд, так, были выявлены приемы оживления данных образов. Сложный образ вещи раскрыт через образы персонажей и преимущественно сочетает несколько функций: характерологическую с символической, символическую с сюжетно-композиционной. Вещь, таким образом, находится в тесной взаимосвязи с другими элементами текста и моделирует мир произведения.

Библиографический список

1. Сидорова О.Г. *Современная литература Великобритании и контакты культур.* Санкт-Петербург: Алатейя, 2019.
2. Mussell K. *Fantasy and Reconciliation: Contemporary Formulas of Women’s Romance Fiction.* Connecticut: Greenwood Press, 1984.

3. Regis P.A. *Natural History of the Romance Novel*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003.
4. Phillips S.E. The Romance and the Empowerment of Women. *Dangerous Men and Adventurous Women: Romance Writers on the Appeal of the Romance*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1992; Chapter 1: 106 – 111.
5. Cawelti J.G. *Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture*. Chicago: The University of Chicago, 1976.
6. Darling J. *The Taxi Driver's Daughter*. London, 2004.
7. Юнг К.Г. *Душа и миф. Шесть архетипов*. Минск: Харвест, 2004.
8. Щировская Т.Н. *Типология сюжетов в произведениях отечественной массовой литературы 1990 – 2000-х годов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Армавир, 2006.
9. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения. *Вопросы языкознания*. 1982; № 4: 83 – 91.
10. Владимирова Н.Г. *Условность, созидающая мир*. Великий Новгород, 2001.
11. Нестерова Е.А. Вещь: место в структуре мира произведения (на материале фэнтези). *Новый филологический вестник*. 2017; № 2 (41).

References

1. Sidorova O.G. *Sovremennaya literatura Velikobritanii i kontakty kul'tur*. Sankt-Peterburg: Alatejya, 2019.
2. Mussell K. *Fantasy and Reconciliation: Contemporary Formulas of Women's Romance Fiction*. Connecticut: Greenwood Press, 1984.
3. Regis P.A. *Natural History of the Romance Novel*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003.
4. Phillips S.E. The Romance and the Empowerment of Women. *Dangerous Men and Adventurous Women: Romance Writers on the Appeal of the Romance*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1992; Chapter 1: 106 – 111.
5. Cawelti J.G. *Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture*. Chicago: The University of Chicago, 1976.
6. Darling J. *The Taxi Driver's Daughter*. London, 2004.
7. Yung K.G. *Dusha i mif. Shest' arhetipov*. Minsk: Harvest, 2004.
8. Schirovskaya T.N. *Tipologiya syuzhetov v proizvedeniyah otechestvennoj massovoj literatury 1990 – 2000-h godov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2006.
9. Arnol'd I.V. Implikaciya kak priem postroeniya teksta i predmet filologicheskogo izucheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1982; № 4: 83 – 91.
10. Vladimirova N.G. *Uslovnost', sozidayuschaya mir*. Velikij Novgorod, 2001.
11. Nesterova E.A. Vesch': mesto v strukture mira proizvedeniya (na materiale f`entezi). *Novyj filologicheskij vestnik*. 2017; № 2 (41).

Статья поступила в редакцию 29.11.21

УДК 81.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-268-271

***Kutiaeva U.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: suzann@e1.ru*
***Dyuzenli M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: mashatolm@rambler.ru*

THE SYSTEM OF TERMS OF MARITAL KINSHIP IN RUSSIAN, TURKISH AND CHINESE: STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS. The article studies a problem of identifying nationally specific composition and structural-semantic organization of the system of kinship names in languages with different grammatical structures: isolating (Chinese), agglutinative (Turkish) and inflectional (Russian). The purpose of the article is to determine in each language structural features of nouns with the meaning of marital kinship and to identify both common and nationally specific semantic features underlying the nomination. Signs forming the basis for the nomination of linguistic units which belong to this denotative-ideographic group are identified by means of studying the lexemes composing the terminology of marital kinship in Russian, Turkish and Chinese languages. Structural features of nouns with the meaning of marital kinship as well as common and nationally specific semantic features underlying the nomination are determined in every language under consideration.

Key words: **kinship terms, marital kinship, denotative sphere, component analysis, comparative linguistics, Turkish, Chinese, Russian.**

***У.С. Кутяева**, канд. филол. наук, доц., Уральский федеральный университет имени Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: suzann@e1.ru*
***М.В. Дюзенли**, канд. филол. наук, доц., Уральский федеральный университет имени Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: mashatolm@rambler.ru*

СИСТЕМА ТЕРМИНОВ БРАЧНОГО РОДСТВА (СВОЙСТВА) В РУССКОМ, ТУРЕЦКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Данная статья посвящена проблеме выявления национальной специфики состава и структурно-семантической организации системы наименований родства в языках с различным грамматическим строем: изолирующим (китайский), агглютинативным (турецкий) и флективным (русский). Целью статьи является определение в каждом из языков структурных особенностей существительных со значением брачного родства и выявлении как общих, так и национально специфических семантических признаков, лежащих в основе номинации. В результате изучения лексемного состава терминологии брачного родства в русском, турецком и китайском языках выделены признаки, легшие в основу номинации языковых единиц данной денотативно-идеографической группы. В каждом из языков определяются структурные особенности существительных со значением брачного родства, выявляются общие и национально специфические семантические признаки, лежащие в основе номинации.

Ключевые слова: **термины родства, брачное родство, свойственное родство, денотативная сфера, компонентный анализ, сравнительно-сопоставительное языкознание, турецкий язык, китайский язык, русский язык**.

Термины родства, отражающие базовые социальные связи, представляют собой древнейший пласт лексики любого языка [1] и обозначают родство как по крови, так и в результате брачного союза (свойство́). Исследователи подчеркивают, что, несмотря противопоставление кровного и свойственного родства, между ними существует очень тесная взаимосвязь. Как отмечает О. Н. Трубачев, «в основе каждого кровного родства лежит свойственное», т.е. сближение не родственных кровно родителей [2, с. 88]. Соответственно, взаимосвязи между данными лексико-семантическими группами логичны и на лингвистическом уровне. Разным языковым традициям (русской, китайской и турецкой) присущи свои национально специфические способы осмысления отношений свойства или родства по браку, определяющиеся, в том числе, и особенностями культуры [1–4] и др. Исследование структурно-семантической организации существительных, обозначающих родство по браку, позволяет выявить конкретные способы номинации данных типов семейных отношений в неродственных разноструктурных языках.

Проблема лингвистического описания системы терминов брачного родства в разноструктурных языках является достаточно актуальной, учитывая возрастающий в последнее время интерес к их структурно-типологическому сопоставлению. В целом данная группа лексики как ключевой элемент любого этноса, воплощенный в его языковой картине мира, является всесторонне изученной: термины свойственного родства в каждом из рассматриваемых языков становились предметом специального лингвистического исследования в работах М.Ф. Акиловой, Г.А. Исянгуловой (2019), Л.А. Гаджиевой (2009), А.И. Моисеева (1962), Л.А. Покровской (1961), О.Н. Трубачева (1959), Шэн Маньмэй (2007), М.В. Дюзенли (2016), Цюй Юян (2016), Н.В. Бхатти, Е.Ю. Харитоновой (2020) и др., однако системные обобщения на материале трех далеких друг от друга языков с различным грамматическим строем на данный момент сделаны не были.

Цель исследования заключается в определении в каждом из языков структурных особенностей существительных со значением брачного родства и выявлении как общих, так и национально специфических семантических признаков, лежащих в основе номинации. В ходе исследования последовательно решались следующие задачи: 1) определение лексемного состава терминологии брачного родства в русском, китайском и турецком языках и поиск терминологических

соответствий; 2) выделение признаков, лежащих в основе номинации языковых единиц данной денотативно-идеографической группы в каждом из языков; 3) установление национальной специфики репрезентации семантики терминов родства по браку в русском, китайском и турецком языках; 4) характеристика структуры семантического поля, которое образуют термины родства по браку в трех рассматриваемых языках; 5) определение различий в функционировании русских, китайских и турецких терминов родства в речи.

Научная новизна проведенного сопоставительного исследования состоит в том, что в нем впервые рассмотрены особенности организации системы наименований брачного родства в языках с различным грамматическим строем – изолирующим (китайский), агглютинативным (турецкий) и флективным (русский).

Теоретическая значимость полученных выводов связана с тем, что они вносят определенный вклад в разработку проблемы категоризации и концептуализации лексики в разных языках, определения межязыковых различий в структуре семантического поля, которое образуют термины брачного родства, а также позволяют уточнить семантику входящих в него терминов. Кроме того, данные исследования могут быть использованы для составления толковых идеографических словарей русского, китайского и турецкого языков. Практическая значимость результатов межязыкового сопоставления на данном материале обеспечивается возможностью их применения в практике преподавания иностранных языков: понимание этнокультурных особенностей функционирования лексических единиц системы терминов родства способствует успешной межкультурной коммуникации, что, в свою очередь, облегчает процесс усвоения языка.

Методология исследования заключается в использовании идеографического подхода к компонентному анализу лексики. В связи с отсутствием словарей идеографического типа в турецкой и китайской лексикографиях для лексемного наполнения денотативно-идеографической группы «Существительные, обозначающие людей по отношению к браку, супружеству» была взята лексика, представленная в «Большом толковом словаре русских существительных» под редакцией Л.Г. Бабенко (2005); методом сплошной выборки были найдены соответствия в толковых словарях турецкого (Aksözlük, Güncel Türkçe Sözlük; Nişanyan Sözlük) и китайского («Современный китайский словарь», 2007; «Словарь Института лингвистики Хэйлунцзянского университета», 1998) языков.

Далее рассмотрим общие и специфические особенности данной группы лексики в каждом из указанных выше языков.

Структура лексем. В русском языке 10 из 18 лексем со значением родства через брак, согласно данным «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера (2007), являются непроизводными по отношению к другим терминам родства: *золовка, зять, свекор, свекровь, сноха, тесть, шурин, деверь, сват, свояк*. В последних двух терминах, как и в словах *свекор*, *свекровь,* подчеркивается родство на уровне этимологии, поскольку в них мы наблюдаем использование местоименного корня *sue- ‘свой’ [2, с. 89–121], т.е. родство по браку в русском языке концептуально также приравнивается к кровному.

Три лексемы являются производными от слов той же денотативно-идеографической группы: *теща* – от *тесть*, *свояченица* – от *свояк, сватья* – от *сват*. Остальные термины брачного родства произошли от лексем других денотативно-идеографических групп: 1) от существительных со значением кровного родства (*мачеха* – от *мать*, *отчим* – от *отец*, *пасынок* – от слова *сын*, *падчерица* восходит к слову *дочь*), 2) от существительных, обозначающих людей по отношению к браку, супружеству (*невестка* – от *невеста*).

В турецком языке представлено 16 лексем со значением брачного родства. Из них непроизводными являются 9: *görümce* (‘золовка’), *damat* (‘зять, муж дочери’), *güvey* (‘зять, муж дочери’), *enişte* (‘зять, муж сестры’), *yenge* (‘невестка, жена брата или дяди’), *elti* (‘невестка, жена брата мужа’), *dünür* (‘сват/сватья’), *bacanak* (‘свояк’), *baldız* (‘свояченица’). Шесть лексем являются производными от слов денотативно-идеографической группы существительных со значением кровного родства: *analık* (‘мачеха’) – от *ana, anne* (‘мать’), *kayınpeder* (‘свекор, тесть’) – от *peder* (‘отец’), *kayınvalide* (‘свекровь, теща’) – от *valide* (‘мать’), слово *kayınbirader* (‘деверь, шурин’) восходит к устаревшему слову *birader* (‘брат’), *kaynata* (‘свекр, тесть’) от старотурецкого *ata* (‘отец’), *kaynana* (‘теща, свекровь’) от *ana, anne* (‘мать’). Во всех этих терминах присутствует словообразовательный элемент *kayın/kayn,* этимологически акцентирующий некровное родство [5]. Согласно одной из гипотез, слово *kayın* изначально родственно слову *kadın* (‘женщина’) и подчеркивает родство со стороны жены [6]. Лексема *gelin* (‘невестка, жена сына’) этимологически восходит к турецкому глаголу *gelmek* (‘приходить’) и указывает на то, что данный член семьи как бы «приходит извне», то есть выделяет чужеродность этого элемента системы.

Последовательная реализация семантического признака «чужеродность», «чужекровность» в турецком языке наблюдается также в подгруппе терминов родства, приобретенного через повторный брак. Такие наименования, как *мачеха, отчим, падчерица, пасынок,* образованы путем прибавления детерминатива *üvey* (‘неродной’) к терминам кровного родства *anne* (‘мать’), *baba* (‘отец’), *oğul* (‘сын’), *kız* (‘дочь’). В отличие от русского языка, где единицы данной подгруппы терминов брачного родства являются лексемами, в турецком языке они представляют собой составные наименования. Только словосочетание *üvey anne* (‘мачеха’) имеет дополнительное однословное соответствие *analık*, характерное для разговорного языка и просторечия. В то же время, как отмечает Л.А. Гаджиева, при непосредственном обращении вместо указанных составных наименований в русском и турецком языках употребляются термины кровного родства: в турецком это происходит за счет опущения детерминативов [7, с. 135].

В китайском языке представлено 38 лексем со значением брачного родства. Среди них только 4 лексемы являются непроизводными от других терминов родства. К ним относятся лексемы 公公 *gōnggong* (‘свёкор’) и 婆婆 *pópo* (‘свекровь’). Эти слова образованы путем удвоения соответствующих морфем [8, с. 85]. При этом морфема 公 *gōng* употребляется в составе наименований родственников-мужчин (ср. 外公 *wàigōng* – ‘дед по матери’, 老公 *lǎogōng* – ‘муж’) и их производных. Морфема 婆 pó употребляется в составе наименований родственников-женщин (外婆 *wàipó* – ‘бабушка со стороны матери’, 老婆 *lǎopo* – ‘жена’) или в наименованиях некоторых женских профессий (ср. 媒婆 *méipó* – ‘сваха’, 收生婆 *shōushēngpó* – ‘повивальная бабка’). К непроизводным также относятся лексемы 嫂子 *sǎozi* (‘сноха, жена брата’) и 姑子 *gūzi* (‘золовка, сестра мужа’). Они образованы с помощью суффикса 子 zi от слогоморфем 嫂 *sǎo* и 姑 *gū*, имеющих нерасчлененное значение ‘жена старшего брата, невестка’ и ‘золовка, сестра мужа’.

Остальные термины брачного родства в китайском языке представляют собой производные от наименований кровного родства. Большинство из них являются двусложными, образованными способом словосложения, с подчинительной (определительной) связью между компонентами. В роли главного и зависимого компонентов выступают слогоморфемы со значением кровного родства. При этом первый компонент всегда становится определением, а второй – определяемым. Например, лексема 女婿 *nǚxu* (‘муж дочери’) образована путем сложения слогоморфем 女 (‘дочь’) и 婿 (‘муж, зять’) – досл. «дочерин муж», лексема 姐夫 *jiěfu* (‘зять, муж старшей сестры’) образована путем сложения слогоморфем 姐 (‘старшая сестра’) и 夫 (‘муж’) – досл.: «сестрин муж». Отдельные трехсложные слова образованы по тому же принципу: 夫兄弟 *fūxiōngdì* (‘деверь, брат мужа’), где 夫 – ‘муж’, 兄弟 – ‘брат’, 儿媳妇 *érxífu* (‘невестка, жена сына’), где 儿 *ér* – ‘сын’, а 媳妇 *xífu* – ‘жена’.

Подгруппа терминов родства, приобретенного через повторный брак, в китайском языке образована по тому же принципу, что и в турецком: детерминатив 继 *jì* (‘приемный’) или 晚 *wǎn* (‘поздний’), 假 *jiǎ* (‘ненастоящий’/‘искусственный’/‘временный’) прибавляется к слогоморфеме, указывающей на соответствующего кровного родственника. Ср.: *мачеха* – 继母 *jìmǔ* (‘приемная мать’), *отчим* – 继父 *jìfù* (‘приемный отец’), *падчерица* – 继女 *jìnǚ* (‘приемная дочь’) и 晚女 *wǎnnǚ* (досл.: «поздняя дочь»), 继子 *jìzǐ* – *пасынок* (‘приемный сын’) и 晚子 *wǎnzǐ* (досл.: «поздний сын»), 假子 *jiǎzǐ* (досл.: «ненастоящий/искусственный/временный сын»).

Структура семантического поля. Наименьшее количество терминов, соответствующих различным типам отношений брачного родства, представлено в турецком языке, т.к. в нем отсутствуют лексемы со значением ‘отчим’, ‘падчерица’, ‘пасынок’ (как указывалось выше, их заменяют составные наименования с детерминативами). Также ряд лексем соотносится с недифференцированным понятием, включающим несколько ролевых функций [9]: *kayınbirader* – ‘шурин (брат жены)’ и ‘деверь (брат мужа)’, *kaynata/kayınpeder* – ‘тесть или свекор’, *kaynana/kayınvalide* – ‘теща или свекровь’. В некоторых случаях на уровне семантики наблюдается пересечение с другой денотативно-идеографической группой данной сферы: *damat* – ‘жених’ и ‘зять’, *gelin* – ‘невеста’ и ‘невестка’. Отметим также, что для турецкой системы брачного родства характерна избыточность – одному понятию могут соответствовать две лексемы: *kayınpeder/kaynata* (‘свекор или тесть’), *kayınvalide/kaynana* (‘свекровь или теща’), *damat/güvey* (‘зять’).

Русская система терминов брачного родства более дифференцирована. Однако, как отмечает Э.А. Калистратова, по сравнению с системой терминов родства по крови, она отличается меньшей регулярностью и «алгебраичностью» [10]. Это проявляется в отсутствии терминов для обозначения некоторых типов отношений брачного родства: например, при наличии лексем, называющих мужа свояченицы (*свояк*) или жену деверя (*невестка*), нет симметричных наименований для жены шурина и мужа золовки.

Кроме того, некоторые лексемы русского языка являются многозначными и объединяют, как и в турецком, сразу несколько ролевых функций. Например, русское слово *зять* в турецком языке имеет три соответствия – *damat/güvey* (‘муж дочери’) и *enişte* (‘муж сестры’). Лексема *невестка* со значением ‘жена брата или жена сына, а также замужняя женщина по отношению к родным ее мужа’ [11, с. 124] в турецком языке также дифференцируется: *gelin* (‘жена сына’) и *yenge* (‘жена брата’) *elti* (‘жена брата мужа’). Наличие нескольких наименований у одного типа родственных связей может указывать на активное взаимодействие между этими членами семьи в современном турецком обществе. По мнению Л.Г. Бабенко, «сам факт существования в лексическом составе языка множества номинаций одного и того же объекта – это показатель существенности, выделенности, выдвижения данной категории для той или иной нации, показатель релевантности стоящих за ней концептов» [12, с. 17].

Наиболее дифференцирована система наименований брачного родства в китайском языке. Отличительной особенностью китайской системы терминов родства в целом является последовательное противопоставление наименований родственников в зависимости от старшинства в пределах одного поколения. Так, в группе наименований кровных родственников выделяются лексемы со значением ‘старшая сестра’ (姐 jiě) и ‘младшая сестра’ (妹 mèi), ‘старший брат’ (哥 gē, 兄 xiōn) и ‘младший брат’ (弟 dì) [4, с. 151; 13, с. 79], ‘старший брат отца’ (伯父 bófù, 伯伯 bóbó) и ‘младший брат отца’ (叔父 shūfù, 叔叔 shūshu). Этот принцип распространяется и на систему терминов брачного родства: выделяются лексе-

мы 夫兄 fūxiong – ‘старший брат мужа’ и 夫弟 fūdì – ‘младший брат мужа’, 姐夫 jiěfu – ‘муж старшей сестры’ и 妹夫 mèifu – ‘муж младшей сестры’. Однако здесь в китайском языке наблюдается некоторая асимметрия: так, выделяются лексемы со значением ‘старший брат мужа’ (夫兄 fūxiong, 伯子 bózǐ) и ‘младший брат мужа’ (夫弟 fūdì, 叔子 shūzi), но есть только одна лексема со значением ‘сестра мужа’ – 姑子 gūzi (идея старшинства может быть передана только описательно). Противопоставляются лексемы со значением ‘муж старшей сестры’ (姐夫 jiěfu) и ‘муж младшей сестры’ (妹夫 mèifu), ‘жена старшего брата’ (嫂子 sǎozi, 大嫂 dàsǎo) и ‘жена младшего брата’ (弟媳 dìxí), ‘старший брат жены’ (内兄 nèixiōng) и ‘старший брат жены’ (内弟 nèidì). Однако указание на старшинство отсутствует в таких лексемах со значением ‘брат жены’, как 妻舅 *qījiù* и 舅子 *jiùzi*, т.е. в данном случае оно при необходимости дается описательно, с помощью детерминативов *старший* и *младший*.

При наличии нескольких родственников в одном поколении возможно появление составных наименований с детерминативами 大 dà (‘старший/большой’), 小 xiǎo (‘младший/маленький’), а также *второй*, *третий* и т.д.: 大姑子 dàgūzi – ‘старшая сестра мужа’, 小姑子 xiǎo gūzi – ‘младшая сестра мужа’, 二姑子 èrgūzi – ‘вторая (по старшинству) сестра мужа’.

Следует отметить, что во всех трех рассматриваемых языках не противопоставляются родители одного супруга по отношению к родителям другого супруга: слова *сват*/*dünür* (*erkek*)/亲家 qìngjia и *сватья*/*dünür* (*bayan*)/亲家母 *qìngjiāmǔ* называют как родителей мужа, так и родителей жены по отношению друг к другу. В русском и китайском языках родовой признак передается лексически (*сват* и *сватья* – разные лексемы, в китайском языке в слове *сват* 亲家 *qìngjia* отсутствует специальный показатель рода, тогда как в слове *сватья* родовой признак выражен путем добавления слогоморфемы 母 *mǔ* – ‘мать’, ‘старшее поколение по женской линии’). В турецком языке признак рода определяется по контексту или с помощью слов *bayan* (‘женщина’) или *erkek* (‘мужчина’).

Китайская система некровного родства содержит дополнительный элемент: только в ней есть лексема 岳父 yuèfù, имеющая значение ‘родители жены’.

Функциональность. В русском языке отмечается тенденция к «практически полному исчезновению терминов свойства» [14, с. 101]. В разговорной речи эти лексемы чаще всего заменяются составными наименованиями: например, *брат жены* вместо *шурин*, *жена сына* вместо *невестка*, *муж сестры* вместо *свояк* и т.п., т.к. многим представителям русской культуры понятийное содержание данных терминолексем неизвестно [9, с. 53; 15; 16]. Отмеченное явление «свидетельствует об ослаблении связей между семьями кровных родственников, сведению понятия «семья» к узкому значению: отец – мать – дети» [14, с. 97]. Исключения составляют лексемы, обладающие специфическими для русской культуры коннотациями и входящие в состав паремий: *теща, свекровь, зять, золовка* (ср. *Золовка – змеиная головка, Зять – нечего взять*).

В турецком языке, напротив, большинство терминов брачного родства составляют пласт активно используемой лексики. Тюркологи связывают этот факт с тем, что в турецкой лингвокультуре понятие семьи включает не только ближайших, но и дальних родственников, отношения с которыми также поддерживаются. Этим объясняется актуальность использования данных терминов в современном турецком языке [3, с. 88].

В китайском языке термины брачного родства в настоящее время относятся к активной лексике. Наряду с собственными именами и их производными, термины родства, включая брачное, широко используются в качестве этикетных обращений в китайской семье [17; 4, с. 151]. Значимость терминов брачного родства в китайском лексиконе связана со сложной иерархической структурой китайской семьи, сформировавшейся под влиянием конфуцианства.

Таким образом, существительные со значением брачного родства в русском, турецком и китайском языках при всей их семантической общности характеризуются значительными структурными различиями, которые позволяют сделать обобщающий вывод по результатам межъязыковых сопоставлений. В целом можно отметить наличие большего количества лакун в турецком языке, где не каждому отношению родства соответствует однословное наименование. Наиболее дифференцированной является система терминов брачного родства в китайском языке, поскольку в ее основе лежит большее число семантических признаков, чем в русском и турецком языках, – возраст внутри одного поколения, принадлежность к родственной линии. В турецком языке последовательно реализуется критерий чужеродности/чужекровности как ведущий признак номинации. Однако во всех трех рассмотренных языках термины свойственного (брачного) родства на словообразовательном или этимологическом уровне связаны с наименованиями кровного родства. Это свидетельствует о том, что свойственное родство в разноструктурных языках в какой-то степени концептуализируется и как кровное.

Турецкий и китайский языки характеризуются «лексической избыточностью» по отношению к русскому языку, поскольку одной лексеме русского языка может соответствовать сразу несколько турецких или китайских лексем. Подобная «избыточность» обусловлена спецификой историко-культурного развития этих стран и указывает на особую значимость сферы брачного родства.

В целом в турецкой и китайской лингвокультурах сложилось более широкое, по сравнению с русской, понимание семьи, что обусловлено более активными связями между родственниками. Данный факт объясняет активное употребление терминов брачного родства, в отличие от соответствующих русских лексем. В русском языке на данный момент отмечается размывание системы терминов брачного родства с возможностью замены определенных лексем составными номинациями.

Таким образом, в результате исследования были сделаны межъязыковые сопоставления, позволившие выявить в каждом из языков структурные особенности терминов некровного (брачного) родства, национальную специфику семантических признаков, лежащих в основе номинации, а также различия в функционировании данных терминов в речи. Научную новизну статьи обеспечивают лингвистические данные анализа лексики трех языков с различным грамматическим строем – изолирующим (китайский), агглютинативным (турецкий) и флективным (русский). Перспектива дальнейшего сопоставительного лингвистического исследования заключается в расширении как материала для анализа (увеличении количества рассматриваемых языков), так и привлечении лексики других денотативно-идеографических групп данной денотативной сферы.

Библиографический список

1. Толстая С.М. Категория родства в этнолингвистической перспективе. *Категория родства в языке и культуре*. Москва, 2009: 7 – 22.
2. Трубачев О.Н. *История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя*. Москва: Издательство АН СССР, 1959.
3. Napolnova Demiriz E. *Rusça ve Türkçe: iki dil, iki kültür*. Istanbul: Multilingual, 2009.
4. Цюй Ю. Лингвокультурологический анализ систем терминов родства в русском и китайском языках. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 12: 149 – 152.
5. *Aksözlük*. Available at: http://aksozluk.org/
6. *Nişanyan Sözlük*. Available at: https://www.nisanyansozluk.com
7. Гаджиева Л.А. *Термины родства и свойства в кумыкском и турецком языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
8. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва, 1984.
9. Штанов А.В. Ассоциативные поля составляющих концепта семья в турецком язык в сравнении с русским. *Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения:* II Межвузовский семинар по лингвострановедению. Москва: МГИМО, 2005; Ч. 2: 49 – 59.
10. Калистратова Э.А. *Основы науки о родстве*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2002.
11. *Большой толковый словарь русских существительных*: *Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы*. Москва, 2005: 123 – 125.
12. Бабенко Л.Г. Русские синонимы в когнитивном освещении: новый идеографический словарь синонимов. *Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке*. Екатеринбург, 2005: 12 – 17.
13. Шэн М. Лексическая и семантическая специфика наименований родства в китайском и русском языках. *МИРС*. 2007; № 3: 77 – 80.
14. Осадчева О.Л., Кидямкина С.А., Зленко А.А. О терминах родства в русском языке. *Русский язык за рубежом*. 2012; № 6: 97 – 102.
15. Баландина Е.С. *Динамика образа семьи в языковом сознании носителей разных культур*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2013.
16. Кидямкина С.А. *Семиосфера семейных аномалий в современной русской лингвокультуре (на материале текстов художественной литературы конца 20 – начала 21 вв.)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2014.
17. Гаврилюк М.А. Обращение в китайском семейном дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 3 (81), Ч. 1: 81 – 84.

References

1. Tolstaya S.M. Kategoriya rodstva v `etnolingvisticheskoj perspektive. *Kategoriya rodstva v yazyke i kul'ture*. Moskva, 2009: 7 – 22.
2. Trubachev O.N. *Istoriya slavyanskih terminov rodstva i nekotoryh drevnejshih terminov obschestvennogo stroya*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1959.
3. Napolnova Demiriz E. *Rusça ve Türkçe: iki dil, iki kültür*. Istanbul: Multilingual, 2009.
4. Cyuj Yu. Lingvokul'turologicheskij analiz sistem terminov rodstva v russkom i kitajskom yazykah. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 12: 149 – 152.
5. *Aksözlük*. Available at: http://aksozluk.org/
6. *Nişanyan Sözlük*. Available at: https://www.nisanyansozluk.com
7. Gadzhieva L.A. *Terminy rodstva i svojstva v kumykskom i tureckom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
8. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva, 1984.
9. Shtanov A.V. Associativnye polya sostavlyayuschih koncepta sem'ya v tureckom yazyk v sravnenii s russkim. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tehnika obucheniya:* II Mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu. Moskva: MGIMO, 2005; Ch. 2: 49 – 59.

10. Kalistratova `E.A. *Osnovy nauki o rodstve*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg, 2002.
11. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih suschestvitel'nyh*: *Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonimy*. Moskva, 2005: 123 – 125.
12. Babenko L.G. Russkie sinonimy v kognitivnom osveschenii: novyj ideograficheskij slovar' sinonimov. *Novaya Rossiya: novye yavleniya v yazyke i nauke o yazyke*. Ekaterinburg, 2005: 12 – 17.
13. Sh`en M. Leksicheskaya i semanticheskaya specifika naimenovanij rodstva v kitajskom i russkom yazykah. *MIRS*. 2007; № 3: 77 – 80.
14. Osadcheva O.L., Kidyamkina S.A., Zlenko A.A. O terminah rodstva v russkom yazyke. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2012; № 6: 97 – 102.
15. Balandina E.S. *Dinamika obraza sem'i v yazykovom soznanii nositelej raznyh kul'tur*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2013.
16. Kidyamkina S.A. *Semiosfera semejnyh anomalij v sovremennoj russkoj lingvokul'ture (na materiale tekstov hudozhestvennoj literatury konca 20 – nachala 21 vv.)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2014.
17. Gavrilyuk M.A. Obraschenie v kitajskom semejnom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 3 (81), Ch. 1: 81 – 84.

Статья поступила в редакцию 01.12.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-271-274

Leshina O.D., *MA student, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: leshinaolgaa@gmail.com*
Detinko Yu.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: julia_detinko@mail.ru*

ONLINE MEDICAL FORUM AS A SPECIFIC FIELD FOR IMPLEMENTING A RECOMMENDATION STRATEGY. The article is aimed at studying medical discourse, in particular, online medical discourse that is based on communication in online space. One of the forms implementing this type of discourse is an online medical forum, which serves as a platform for doctor-patient communication. The communicative behavior of a doctor on an online medical forum can be described through strategies and tactics. The authors consider the recommendation strategy as one of the main strategies that form the communicative behavior of a doctor on an online medical forum. Using the method of communicative and pragmatic analysis, the authors identify the tactics, which implement recommendations on an online medical forum, and describe the characteristic language means of their actualization. The article presents results of the analysis of three main tactics, which are the tactic of explanation, the tactic of creating long-term plans and the tactic of removing responsibility. It is noted that the tactic of removing responsibility is especially characteristic of the doctor's communicative behavior in online space.

Key words: **communicative strategy, communicative tactics, medical discourse, online medical discourse, online medical forum, doctor-patient communication.**

О.Д. Лешина, *магистрант, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: leshinaolgaa@gmail.com*
Ю.И. Детинко, *канд. филол. наук, доц., Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: julia_detinko@mail.ru*

МЕДИЦИНСКИЙ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМ КАК ОСОБАЯ СРЕДА РЕАЛИЗАЦИИ РЕКОМЕНДУЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ ВРАЧА

Статья направлена на изучение медицинского дискурса, в частности сетевого медицинского, ориентированного на общение в виртуальном интернет-пространстве. Одной из форм реализации данного типа дискурса является медицинский интернет-форум, который представляет собой площадку для коммуникации между врачом и пациентом. Коммуникативное поведение врача в рамках общения на медицинском интернет-форуме может быть описано посредством стратегий и тактик. Авторы рассматривают рекомендующую стратегию как одну из основных, формирующих коммуникативное поведение врача на медицинском интернет-форуме. Используя метод коммуникативно-прагматического анализа, авторы выявляют тактики, с помощью которых реализуется рекомендующая стратегия на медицинском интернет-форуме, и описывают характерные языковые средства их актуализации. В статье представлены результаты анализа трех основных тактик: тактики объяснения, тактики создания долговременных планов и тактики снятия ответственности. Отмечается, что тактика снятия ответственности особенно свойственна коммуникативному поведению врача в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: **коммуникативная стратегия, коммуникативные тактики, медицинский дискурс, сетевой медицинский дискурс, медицинский интернет-форум, «врач – пациент».**

Профессия врача по своей специфике относится к так называемым лингвоактивным профессиям [1, с. 62], то есть подразумевающим владение определенными навыками построения эффективной коммуникации. Это диктуется основными задачами, которые стоят перед специалистом-медиком. К ним относится не только правильная постановка диагноза с последующим назначением должного лечения, но и установление доверительного контакта с пациентом, позволяющего создать необходимые условия для кооперативной и успешной коммуникации в рамках медицинского дискурса. Изучение особенностей коммуникативного поведения врача на интернет-форуме, а именно – особенностей использования врачом рекомендующей стратегии в сетевом медицинском дискурсе является основной целью настоящего исследования.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: во-первых, определить место сетевого медицинского дискурса в теории коммуникации, во-вторых, выявить тактики, с помощью которых происходит реализация рекомендующей стратегии врача на медицинском интернет-форуме, в-третьих, обозначить лексические и грамматические особенности реализации тактик рекомендующей стратегии врача.

Научная новизна данного исследования определяется тем, что в ней предпринимается попытка уточнения и конкретизации особенностей медицинской компьютерно-опосредованной коммуникации между врачом и пациентом в особом коммуникативном пространстве – медицинском интернет-форуме.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении знаний о коммуникативных паттернах врача в сетевом медицинском дискурсе. Практическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов и материалов при чтении курсов теории коммуникации, дискурсивному анализу, прагмалингвистики и компьютерной лингвистики для студентов лингвистических направлений.

Стоит отметить, что медицинский дискурс уже достаточно хорошо изучен. В лингвистике данный феномен относится к институциональному дискурсу, под которым, в свою очередь, понимается речевое взаимодействие коммуникантов, обладающих определенными социальными ролями [2]. Так, медицинский дискурс считается статусно ориентированным типом, участники которого реализуют свои социальные роли как члены определенного социального института, отражая в языке особенности своих социальных ролей. Отметим, что медицинский дискурс характеризуется также комплексностью своей реализации и представляет собой сложное речевое явление, которое может существовать в различных ипостасях, принимая устную или письменную форму. Другими словами, в понятие медицинского дискурса включается не только диалог между врачом и пациентом в рамках медицинского учреждения, но и, например, официальное и неофициальное общение медперсонала, чтение лекций студентам-медикам, общение врача с родственниками пациента, запись в медицинской карточке, ведение истории болезни, выписывание справок и т.д. [3]. Выделение в медицинском дискурсе такого широкого спектра коммуникативных полей определяет набор уникальных коммуникативных стратегий для каждого коммуникативного поля, а также способы реализации этих стратегий. Представляется важным обозначить, что в настоящем исследовании традиционный медицинский дискурс будет рассматриваться как устное общение врача и пациента [3; 4].

Обратимся к характеристикам, которыми обладает медицинский дискурс [3]. Во-первых, его участниками являются пациенты и врачи. Во-вторых, медицинский дискурс характеризуется высокой степенью символичности, которая выражается, к примеру, в ношении белых халатов, подтверждении медицинских документов специальными печатями и т.д. Ценностями медицинского дискурса являются здоровье и человеческая жизнь. Основная его цель заключается в оказании медицинской помощи. Преимущественные стратегии медицинского дискурса формируются из основной цели и представлены диагностирующей, лечащей и рекомендующей стратегиями. Он отличается высокой степенью суггестивности (внушения).

Несмотря на детальную изученность медицинского дискурса, в настоящее время необходимым является исследование его сетевого воплощения, чем обусловливается актуальность настоящего исследования. Очевидно, что цифрови-

зация медицинских услуг и повышение интереса пациентов к своему здоровью представляют собой новые аспекты при анализе оказания способов и качества медицинской помощи [5, с. 1]. Сетевой дискурс понимается как полифункциональное общение, которое характеризуется дистантностью, опосредованностью, мультимедийностью, гипертекстуальностью, фрагментарностью, мозаичностью, а также опосредованностью виртуальным пространством [6]. Номинация «сетевой дискурс» в научной литературе сосуществует с другими номинациями, обозначающими коммуникацию, опосредованную компьютерными технологиями. Существуют такие термины, как «компьютерный дискурс», «интернет-дискурс», «электронный дискурс», «компьютерно-опосредованная коммуникация» и т.д. Данные номинации, на наш взгляд, отражают одну идею, а именно – рассматривают коммуникацию как взаимодействие субъектов в виртуальном пространстве. Поэтому в настоящей работе между данными терминами будет ставиться знак равенства.

При описании сетевого дискурса также важно обозначить его жанровую специфику. Жанр в данном варианте будет пониматься как «устойчивый тип текста, форма, которую принимают конкретные проявления речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации» [7, с. 20]. Л.С. Щипицина делит жанры сетевого дискурса по службам (электронная почта, чат, мультипользовательский мир, Всемирная паутина). Выделяются такие жанры, как электронное письмо, список рассылки, новостная группа, групповой и индивидуальные чаты, веб-страница, форум, веблог, интернет-магазин и др. [7, с. 71].

Форум, являясь одним из жанров сетевого дискурса, представляет особый интерес для настоящей статьи. Он является исконным полилогическим сетевым жанром, общение на котором происходит в асинхронной форме [8]. Одной из важных характеристик форумов является их тематическое единство, то есть каждый форум относится к определенной сфере знаний. Настоящее исследование, беря для анализа сферу медицины, проводится на материале медицинских форумов. Медицинский интернет-форум – это тип веб-сайта с информацией о здоровье, который предоставляет онлайн-платформу для дискуссий между пациентами и врачами, а также для медицинских консультаций [9, с. 595]. В данном исследовании под медицинским интернет-форумом мы будем понимать жанр асинхронного взаимодействия врача и пациента в виртуальном пространстве. Медицинский форум выполняет контактоустанавливающую функцию и функцию направления дискуссии, функцию концентрации внимания и рекомендующую функцию [10]. Участниками медицинского форума являются пациент, который преследуют цель найти объяснение его медицинского случая, и врач, основными функциями которого являются просветительская и рекомендующая. Продуктом медицинского форума является текст, который может быть представлен тремя типами сообщений: рекомендацией, высказыванием и оценкой [10, с. 102]. Преимуществами медицинских интернет-форумов являются динамичность и адаптивность к конкретным случаям, однако следует иметь в виду, что такой вид консультации сохраняет риск предоставления ошибочной информации, в том числе из-за технических сложностей коммуникации [11, с. 156].

Учитывая, что настоящее исследование проводится на материале медицинских интернет-форумов, необходимо ввести термин «сетевой медицинский дискурс». Такой тип дискурса представляет собой «общение на медицинские темы, протекающее в интернет-среде и рассмотренное в единстве языковых, коммуникативно-прагматических, когнитивных, социо- и этнокультурных, коммуникативно-технологических характеристик» [12, с. 76]. К.В. Ахнина и В.Б. Кириленко выделяют следующие характеристики сетевого медицинского дискурса: лингвотерапевтическую направленность, которая выражается в цели оказать помощь пациенту; гетерогенность субъектов и адресную открытость в связи с тем, что его участником может стать каждый субъект, который оказался на любой странице медицинского форума, чата; интерактивность, поскольку создание сетевого медицинского дискурса нацелено на удовлетворение информационных запросов конкретного адресата [12]. Кроме того, дискурс имеет градуально-институциональный характер, в связи с тем, что его участники являются субъектами с равным либо неравным социальным статусом. Сетевой медицинский дискурс также характеризуется поликодовостью, совмещая в себе различные коммуникативные коды, и жанровой диффузностью, которая означает наличие размытых границ между его жанрами. Сетевой медицинский дискурс тематически гибок, что позволяет его участникам охватывать широкий круг тем, и пространственно дистантен, что отражает положение коммуникантов относительно друг друга. Существует множество модусов его реализации (устный, письменный, устно-письменный). Наконец, сетевой медицинский дискурс гипертекстуален и процессуален, то есть содержит перекрестные ссылки, а также постоянно обновляется в плане содержания.

Как упоминалось ранее, для каждого коммуникативного поля медицинского дискурса свойственен свой уникальный набор коммуникативных стратегий. Стратегию вслед за О.С. Иссерс мы понимаем, как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [13, с. 54]. Отметим, что стратегия как некий план коммуникации, особенности которого зависят от конкретных условий общения и специфики личности коммуникантов, нуждается в средствах и приемах реализации. Последние определяются как тактики [13, с. 110]. В коммуникативной диаде «врач – пациент», которая находится в фокусе настоящего исследования, выделяют три коммуникативные стратегии, преобладающие в речи врача и вытекающие из глобальной цели медицинского дискурса: диагностирующую, лечащую и рекомендующую [4].

Принимая во внимание то, что на медицинском форуме основной коммуникативной целью врача является дача рекомендаций пациенту о его медицинском случае, превалирующей стратегией оказывается рекомендательная. Она реализуется при помощи тактики объяснения, создания долговременных планов и снятия ответственности, что является отличительной особенностью сетевого медицинского дискурса.

При сборе эмпирического материала мы учитывали, что (хотя сообщения на медицинских интернет-форумах являются общедоступными) участники этих онлайн-разговоров не ожидают, что их слова будут использоваться вне исходного контекста. Поэтому мы удалили потенциально идентифицирующую информацию, использовав аббревиатуры В (для врача) и П (для пациента), а также изменили имена, если таковые встречались в тексте. Орфография, пунктуация и стиль сообщений сохранены.

Обратимся к тактикам, с помощью которых врач реализует рекомендующую стратегию на медицинском интернет-форуме. Необходимо обозначить, что тактика объяснения представлена рекомендациями о том, какой препарат и в каком количестве принимать. Чаще всего данная тактика на грамматическом уровне вербализуется инфинитивными предложениями с модальностью необходимости и возможности. Например:

П.: Добрый день. Как правильно развести цефтриаксон 2 г лидокаином и водой для инъекций? Спасибо за ответ.

В.: Доброе утро. *Необходимо взять* 2 мл лидокаина и 2,0 мл воды для иньекций, если для внутримышечного введения.

В данном примере врач реализует тактику объяснения, используя инфинитивную конструкцию с модальностью необходимости (*необходимо взять*), для того, чтобы дать объяснение о том, как правильно развести лекарство, какие пропорции необходимо соблюсти. Реализация тактики объяснения в данном случае сопровождается использованием врачом числительных и медицинских терминов (*лидокаин*), чтобы дать наиболее точную рекомендацию.

Тактика объяснения реализуется также при помощи безличных конструкций. Рассмотрим пример:

П.: Добрый день. Терапевт назначил принимать помимо железа при анемии и витамина Д, препарат Цинктерал. […] Подскажите, можно ли принимать этот препарат, например, сразу после еды или лучше отменить его вообще? Спасибо.

В.: Здравствуйте, цинктерал (по инструкции) *принимают* внутрь, во время или после еды (целиком, нельзя делить или разжевывать). Если принимать натощак возможно раздражающее действие на ЖКТ.

В данном примере врач дает объяснение о приеме препарата при помощи безличной конструкции (*принимают*), уточняя при этом временной период с помощью лексем с соответствующей семантикой *(во время, после еды)*. Рекомендация также сопровождается указанием на способ приема препарата с помощью наречной конструкции *(целиком)*, инфинитивной конструкции с модальностью запрета *(нельзя делить или разжевывать)*. Использование в данном примере условного предложения (*если принимать натощак* […]) также помогает врачу дать пациенту объяснение о способе приема препарата. Отметим, что условное предложение является одним из средств реализации тактики объяснения на медицинских интернет-форумах.

Тактика объяснения может быть также реализована при помощи конструкций в сослагательном наклонении с глаголами с семантикой рекомендации, за которыми идет непосредственно обозначение препаратов или способа лечения, рекомендуемых врачом. Это такие глаголы, как *рекомендовать* и *советовать*. Обратимся к примеру:

П.: У меня давление 148/101 при температуре 35.7 и очень сильно болит голова, что мне делать? бывает температура падает до 34 раньше такого не было.

В.: С., гипертензию однозначно необходимо лечить. *Я бы порекомендовал* прием препаратов из гр. блокаторов Са++ каналом. Например, лерканидипин – леркамен от 10 до 20 мг. в сутки однократно.

Данный пример демонстрирует, что тактика объяснения, вербализованная при помощи конструкции в сослагательном наклонении (*я бы порекомендовал*) и медицинских терминов (*леркамен*, *лерканидипин*), используется врачом для рекомендации конкретных препаратов, действие которых решило бы проблему пациента.

Из проанализированных примеров видно, что общим для реализации тактики объяснения на лексическом уровне является сопровождение сообщения врача использованием числительных и медицинских терминов, которые позволяют врачу передать медицинскую информацию предельно точно.

Второй тактикой, с помощью которой реализуется рекомендующая стратегия врача на медицинском интернет-форуме, является создание долговременных планов. Тактика создания долговременных планов заключается в рекомендациях врача, адресованных пациенту, сдать те или иные анализы либо провести дополнительные медицинские обследования, например, УЗИ. На грамматическом уровне тактика создания долговременных планов реализуется в основном конструкциями с модальными глаголами. Обратимся к примеру:

П.: Здравствуйте. На левой ноге появилась шишка. Иногда кажется что она болит. Скажите что это может быть?

В.: Для уточнения диагноза *вам нужно* выполнить УЗИ и обратиться очно на прием к хирургу.

В данном примере тактика создания долговременных планов, реализуемая врачом, вербализуется при помощи конструкции с модальным глаголом (*вам нужно*).

Реже эта тактика воплощается через речевые конструкции с глаголом в инфинитиве либо в повелительном наклонении. Мы полагаем, что нечастотность использования глаголов в форме инфинитива и повелительного наклонения связана со стремлением врача соблюдать правила вежливого общения и смягчить рекомендацию. Обратимся к примерам:

П.: Здравствуйте, сдал общий анафилаксии крови, повышены эозинофилы в крови, 7-9%, анализ кала тоже сдавал, ничего не обнаружено, как узнать причину повышения эозинофилов, какие анализы сдать?

В.: Добрый вечер, повышение эозинофилов в крови может говорить об аллергической реакции или об глистной инвазии. *Сдать* иммуноглобулин Е и антитела к гельминтам.

Отметим, что на лексическом уровне тактика создания долговременных планов также характеризуется частым использованием терминов, называющих непосредственно типы медицинских анализов (*УЗИ*, *оак*).

Последней тактикой на медицинском интернет-форуме, помогающей реализовать рекомендующую стратегию врача, стала тактика снятия ответственности. Суть ее заключается в том, чтобы порекомендовать пациенту очный визит к специалисту. Использование данной тактики, на наш взгляд, характерно именно для сферы виртуального общения, так как в ситуации отсутствия полной медицинской картины, результатов анализов, невозможности видеть пациента очно и задавать ему уточняющие вопросы о симптомах болезни врачи не готовы взять на себя ответственность и рекомендовать какой-то определенный тип лечения, поэтому дополняют свою рекомендацию советом обратиться к специалисту очно.

Данная тактика реализуется в основном при помощи инфинитивных предложений с модальностью необходимости или оценки. Обратимся к примеру:

П.: Периферическое очаговое образование нижней доли левого легкого s6(туберкулома?) очаги склероза нижней доли левого легкого, умеренно выраженная медиастинаптная лимфаденопатия... получит такое заключение с КТ, подскажите что это ? Или переживать не за что? Или стоит бить тревогу.

В.: Доброе утро! Нужно сделать оак, оам, сахар, бх срб, общий белок. Консультация фтизиатра, гематолога, онколога. Не переживайте! Это не опасно! *Нужно сделать консультации* и решить после этого какие рекомендации необходимо выполнять профилактические. Удачи! Не болейте!

В данном примере тактика снятия ответственности вербализована при помощи инфинитивного предложения с модальным глаголом *нужно* (*нужно сделать консультации*) и использована для того, чтобы в условиях недостаточной информации о медицинском случае порекомендовать пациенту алгоритм действий, а именно – обратиться к врачу очно, чтобы получить правильное лечение.

Отметим, что реже тактика снятия ответственности реализуется с помощью конструкций с глаголами в императивной форме. Обратимся к примеру:

П.: Здравствуйте! Примерно месяц назад меня стали беспокоить красные пятна на шее и груди. Высыпания происходят, когда прихожу с улицы в тёплое помещение. Начинает гореть кожа и постепенно распространяются с груди вверх на шею. Минут через 20–30 все проходит. Что это может быть? Прикрепляю фото.

В.: Здравствуйте. Похоже на холодовую аллергию, но возможны и другие варианты. *Покажитесь дерматологу, очно*.

В данном примере тактика снятия ответственности, реализованная с помощью императива (*покажитесь*), помогает врачу порекомендовать пациенту необходимый ход действий для получения точного диагноза, а также снять ответственность за возможно неверно поставленный в его ответе диагноз. Кроме того, врач использует краткое прилагательное *похоже* с семантикой *предположительно*, *вероятно*, что также направлено на снятие ответственности.

На лексическом уровне для тактики снятия ответственности характерно использование лексических единиц, называющих конкретные специализации врачей, к кому стоит пойти пациенту (*фтизиатр*, *онколог*). С одной стороны, это помогает пациенту понять, куда ему лучше обратиться, с другой стороны, снять с врача ответственность за неправильно данную рекомендацию, не входящую в сферу его компетенций.

Таким образом, в ходе работы реализованы обозначенные задачи, достигнута поставленная цель и сделаны следующие выводы. Сетевой медицинский дискурс в целом и медицинские интернет-форумы в частности представляют собой особую виртуальную сферу общения врача и пациента, где рекомендующая стратегия является одной из основных, использующихся врачом. Данная стратегия реализуется на интернет-форумах с помощью трех главных тактик: тактики объяснения, тактики создания долговременных планов и тактики снятия ответственности. Общей особенностью реализации данных тактик на лексическом уровне является частотное использование врачом медицинских терминов, что позволяет максимально конкретизировать рекомендацию. На грамматическом уровне принципиально важной мы хотели бы отметить тенденцию к использованию конструкций, смягчающих рекомендацию (конструкции с модальными глаголами, сослагательное наклонение), вместо прямых побудительных конструкций. Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, врачи признают за собой вероятность предоставления ошибочной информации пациентам, соответственно, интернет-форум не может быть в полной мере признан надежным источником медицинской информации и полной заменой очного посещения специалиста. С другой стороны, такой прием позволяет врачам соблюдать правила вежливого общения с пациентами на интернет-форуме. Перспективы дальнейших исследований видятся нами в более развернутом анализе стратегий врача на интернет-форуме, а также детальном анализе стратегий пациента с дальнейшей разработкой их классификации. К перспективам наших дальнейших исследований мы относим также сравнение коммуникативного поведения врача и пациента на медицинских интернет-форумах в русской, британской и американской лингвокультурах.

Библиографический список

1. Невзорова М.С. *Коммуникативное поведение равностатусных субъектов медицинского дискурса (на материале английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2017.
2. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000: 5 – 20.
3. Барсукова М.И. *Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача.* Диссертация … кандидата филологических наук. Саратов, 2007.
4. Бейлисон Л.С. *Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
5. Hohenstein C., Lévy-Tödter M. Introduction. *Multilingual healthcare: A global view on communicative challenges*. Edited by C. Hohenstein, M. Lévy-Tödter. Wiesbaden: Springer Gabler, 2020: 1 – 10.
6. Ахнина К.В. *Сетевой медицинский дискурс: языковые и коммуникативно-прагматические характеристики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
7. Щипицина Л.Ю. *Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации:* монография. Архангельск: Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2009.
8. Патрушева Л.С. *Форум как речевой жанр интернет-дискурса.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ижевск, 2015.
9. Lin T.C., Lai M.C., Yang S.W. Factors influencing physicians' knowledge sharing on web medical forums. *Health Informatics Journal*. 2016; Vol. 22 (3): 594 – 607.
10. Маджаева С.И., Гагарина Е.Ю. Медицинский интернет-форум и социальная сеть: определение и функции. *Вестник Челябинского государственного университета*. Серия: Филологические науки. 2019; № 6 (428): 101 – 106.
11. Bakke A. Trust-Building in a Patient Forum: The Interplay of Professional and Personal Expertise. *Journal of Technical Writing and Communication*. 2019; Vol. 49 (2): 156 – 182.
12. Ахнина К.В., Куриленко В.Б. Сетевой медицинский дискурс: сущность, свойства, структура. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015; № 1: 76 – 84.
13. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: Издательство ЛКИ, 2008.

References

1. Nevzorova M.S. *Kommunikativnoe povedenie ravnostatusnyh sub`ektov medicinskogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2017.
2. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000: 5 – 20.
3. Barsukova M.I. *Medicinskij diskurs: strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2007.
4. Bejlison L.S. *Harakteristiki mediko-pedagogicheskogo diskursa (na materiale logopedicheskih rekomendacij).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2001.
5. Hohenstein C., Lévy-Tödter M. Introduction. *Multilingual healthcare: A global view on communicative challenges*. Edited by C. Hohenstein, M. Lévy-Tödter. Wiesbaden: Springer Gabler, 2020: 1 – 10.
6. Ahnina K.V. *Setevoj medicinskij diskurs: yazykovye i kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
7. Schipicina L.Yu. *Zhanry komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii:* monografiya. Arhangel'sk: Pomorskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova, 2009.
8. Patrusheva L.S. *Forum kak rechevoj zhanr internet-diskursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2015.
9. Lin T.C., Lai M.C., Yang S.W. Factors influencing physicians' knowledge sharing on web medical forums. *Health Informatics Journal*. 2016; Vol. 22 (3): 594 – 607.

10. Madzhaeva S.I., Gagarina E.Yu. Medicinskij internet-forum i social'naya set': opredelenie i funkcii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologicheskie nauki. 2019; № 6 (428): 101 – 106.
11. Bakke A. Trust-Building in a Patient Forum: The Interplay of Professional and Personal Expertise. *Journal of Technical Writing and Communication.* 2019; Vol. 49 (2): 156 – 182.
12. Ahnina K.V., Kurilenko V.B. Setevoj medicinskij diskurs: suschnost', svojstva, struktura. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2015; № 1: 76 – 84.
13. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.

Статья поступила в редакцию 06.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-274-276

***Li Xilian**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: lixilian527@gmail.com*

CONCEPT "RAIN" IN THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD OF B.L. PASTERNAK. The article raises a problem of lexical representation of a concept in the poetic language. The article contains a linguocognitive analysis of the concept of "rain" in the artistic picture of the world by B. L. Pasternak. The image of rain has a pronounced cultural specificity and actively participates in the structure of poetic language of the poet. The idea of peculiarities in the fiction language makes it possible to identify the characteristic features of the studied units, which are found in poetic discourse. The researcher has attempted to give specific analysis of the significance of concept "rain" in the poetic language of Pasternak. The research has practical significance, since its results can be used in the study of the language of fiction, as well as in the development and reading of university courses in stylistics and linguopoetics. The presented material allows to make conclusions, that the concept "rain" is one of the dominated in the poetics picture world of B.L. Pasternak. The research not only contributes to the development of lexical analysis in the modern Russian language both in theoretical and practical aspects, but also represents the artistic phenomenon.

Key words: **concept, linguocognitive analysis, metaphor, poetic language, artistic picture of the world.**

***Ли Силянь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lixilian527@gmail.com*

КОНЦЕПТ «ДОЖДЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА Б.Л. ПАСТЕРНАКА

В данной статье поднимается проблема лексической репрезентации концепта в поэтическом языке. Статья содержит лингвокогнитивный анализ концепта «дождь» в художественной картине мира Б.Л. Пастернака. Образ дождя обладает ярко выраженной культурной спецификой и активно участвует в формировании поэтического языка Б.Л. Пастернака. Представление об особенностях языка художественной литературы даёт возможность выявить характерные черты исследуемых единиц, которые обнаруживаются в поэтическом дискурсе. В настоящей статье сделана попытка детально проанализировать языковые средства воплощения концепта «дождь» в поэтическом языке Пастернака. Исследование имеет практическую значимость, так как его результаты могут быть использованы при изучении языка художественной литературы, а также в разработке и чтении вузовских курсов по стилистике и лингвопоэтике. Представленный материал позволяет сделать вывод, что концепт «дождь» является одним из доминирующих в поэтической картине мира Б.Л. Пастернака. Исследование пополняет круг работ, посвященных определенным группам лексики современного русского языка и их функционированию в художественном тексте.

Ключевые слова: **концепт, лингвокогнитивный анализ, метафора, поэтический язык, художественная картина мира.**

Дождь как один из видов атмосферных осадков занимает особое место в русской национальной картине мира, что подтверждается разнообразием его номинаций и метафорических значений с высокой степенью образности. Во многом это объясняется древнейшими христианскими представлениями о благодатном дожде как Божьем благословении, о небесном дожде, дарующем жизнь. Это один из главных природных образов в русских поэтических текстах. Особенно часто слово *дождь* встречается в поэзии Бориса Пастернака (1890–1960).

Цель исследования заключается в том, чтобы показать фрагмент художественной картины мира Пастернака, созданной посредством словесного воплощения концепта «дождь». Научная новизна данной статьи заключается в том, что в ней выявлены способы реализации концепта «дождь» в стихотворениях Пастернака, конкретные и абстрактные представления образа дождя через авторскую метафору.

В связи с общей целью исследования было необходимо решить ряд конкретных задач:

1) дать определение понятий «концепт» и «художественная картина мира»;

2) рассмотреть толкование слова *дождь* в различных словарях, а также обозначить принципы отбора лексических единиц, формирующих концепт «дождь»;

3) выделить значимые когнитивные признаки концепта «дождь» в стихотворениях Б.Л. Пастернака;

4) проанализировать особенности концепта «дождь» и выявить лексические и стилистические средства выражения данного концепта.

Объектом исследования послужила лексема *дождь*, а также существительные, глаголы и прилагательные, связанные с ней словообразовательно и семантически. Для исследования были отобраны 15 лексических единиц: 8 существительных, 4 глагола и 3 прилагательных, при помощи которых создается образ дождя. Материалом послужили тексты стихотворений Пастернака из «Полного собрания сочинений: в 11 томах» (2003–2004).

Чтобы достичь цели исследования и решить поставленные в нем задачи, в статье применяются следующие методы: сплошная выборка, классификация, анализ и обобщение. Применение метода классификации предоставило возможность понять разные функции образа дождя в поэтических текстах, описательный метод позволил углубить интерпретацию языковых явлений. При помощи анализа и обобщения данных удалось выявить особенности семантики лексических единиц и получить определенные результаты.

Теоретической базой исследования послужили лингвистические труды, посвященные роли концепта в художественной картине мира.

Исследование имеет практическое значение, поскольку его результаты могут использоваться в качестве лекционного материала, для занятий по русской литературе, в практике изучения русского языка, а также языка художественной литературы.

Как известно, концепт – это мыслительное образование. Важность описания концепта отмечает в своей статье Е.А. Жукова. Автор пишет, что есть разные способы описания языкового сознания, один из этих способов – концептуальный [1, с. 170]. Концепт как основа языковой картины мира получил отражение в современной лингвистической науке. В процессе исследования в качестве основных источников использовались труды Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова, В.А. Масловой и других ученых.

Концепт может быть результатом развития системы народных ценностей. При этом, как подчеркивает Н.Д. Арутюнова, он является понятием повседневной, обыденной философии, это понятие формируется в результате «взаимодействия национальных традиций, фольклора, религии, идеологии, жизненного опыта и образов искусства, а также ощущений и системы ценностей» [2, с. 3]. Здесь особый интерес вызывают разные формы искусства, в том числе художественная литература. Ю.С. Степанов развивает представление о концепте и утверждает, что «это культурно-языковое образование, которое входит в ментальный мир человека» [3, с. 43]. В.А. Маслова понимает концепт в культурном аспекте как единицу картины мира, которая обладает экзистенциальной значимостью и для каждой языковой личности, и для языкового сообщества [4, с. 51].

Л.К. Миниханова и Ф.Г. Фаткуллина рассматривают художественную картину мира как особое отражение индивидуальной личности, авторы отмечают, что она имеет в своей основе систему художественных архетипов, «для которых характерна многозначность, способность вызвать массу ассоциаций» [5, с. 1627].

Таким образом, учитывая точки зрения разных ученых, можно обобщить роль концептов в языковой картине мира. Они выполняют следующие функции:

1) отражают национальные особенности языка;

2) показывают ментальный мир человека;

3) имеют возможность формировать культурные ценности;

4) входят в художественную картину мира через различные ключевые образы.

В художественной картине мира Пастернака «дождь» представляется одним их наиболее интересных ключевых концептов. Изучение концепта «дождь» не может обойтись без толкования слова *дождь*. По этимологическому словарю Н.М. Шанского *дождь* – это общеславянское слово, оно образуется от авестийского *dus*, обозначающего «плохой и дурной», и греческого *djus,* которое обозначает «день, ясное небо». В таком случае *дождь* буквально мог обозначать плохую погоду и пасмурное небо [6]. В современном русском языке прямое значение сло-

ва *дождь* – «атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды» [7]. Существует также ряд слов, близких по значению к слову *дождь* или словосочетанию *дождливая погода*: *непогода, ненастье*, *слякоть, изморось, ливень, гроза* и т.д. Следующие существительные характеризуют анализируемый нами концепт в художественной картине мира Пастернака: *дождь, дождик, дождичек, дождище, изморось, слякоть, ливень* и *гроза,* которые объединяет общий семантический компонент ‘дождь’.

Как показывает Поэтический корпус Национального корпуса русского языка, в стихотворениях Пастернака имена существительные *дождь, дождик, слякоть, ливень, гроза* имеют высокую частность употребления: общее количество словоупотреблений – 170 в 141 стихотворении, в частности: *дождь* – 74 словоупотребления в 56 стихотворениях, *дождик* – 11 словоупотреблений в 11 стихотворениях, *ливень* – 31 словоупотребление в 29 стихотворениях, *гроза* – 42 словоупотребления в 33 стихотворениях, *слякоть* – 12 словоупотреблений в 12 стихотворениях [8].

По толкованию «Малого академического словаря» Евгеньевой, слово *дождь* имеет два переносных значения. В стихотворении «Вчера, как бога статуэтка…» (1913) можно встретить метафорическое употребление слова *дождь* в значении «множество, непрерывный поток, об обилии слёз» [7]:

*Плачь! Этот **дождь** за ветхой веткой,*
*Ещё **слезой** твоей не сыт* [9, с. 336].

Подобную метафору дождя как слезы можно найти в стихотворении «Сон» (1913). Как отмечает А.К. Жолковский в книге «Поэтика Пастернака», «стекла могут покрываться каплями дождя или осевшей комнатой влаги, и с помощью метафоры создается образ “окна в слезах или в поту” (разновидности великолепия)» [11, с. 49]:

*Заря из сада обдавала **стекла***
*Кровавыми **слезами сентября**;*
*Что **слез** по стеклам **усыхало!*** [9, с. 64].

В стихотворении «Прошли года. Прошли дожди событий…» (1925–1931) появляется словосочетание *дожди событий*, в котором слово *дождь* употребляется в переносном значении «множество, большое количество чего-либо», что значимо для человека [7].

*Прошли **дожди событий**,*
Прошли, мрача Юпитера чело [10, с. 37].

Можно заметить, что в поэтических текстах Пастернака слово *дождь* связано с определенными смысловыми полями, такими как «природа», «жизнь», и образами, которые условно можно обозначить как «цвет», «свечи», «огонь», «птица», «слёзы».

Жизнь в ее обыденном проявлении представлена через метафору дождяеды в стихотворении «Мефистофель» (1919):

*Велось у всех, чтоб за **обедом***
*Хотя б **на третье дождь** был подан* [9, с. 167].

В стихотворении Пастернака «Липовая аллея» (1957) *дождь* выступает как метафора огня, зажигающего свечи-цветы:

Горят, закапанные воском,
Цветы, зажженные дождем [10, с. 159].

В то же время дождь становится метафорой цветов в стихотворении «Ландыши» (1927):

*Сырой овраг сухим **дождем***
***Росистых ландышей** унизан* [9, с. 223].

Важной составляющей концепта «дождь» является любовь. При помощи метафорического образа дождя-цветочной кисти, который оживает благодаря соседству со словом *черемуха,* поэт передает ощущение жизни и неизбывности любви в следующих строчках из поэмы «Спекторский» (1925–1930):

*В **кистях дождя**; в черемухе и в громе;*
Везде, где жизнь и двум не разойтись [10, с. 31].

Мы видим причудливое переплетение метафор, некую взаимную метафоризацию образа дождя и других природных образов: с одной стороны, *дождь соломин* в стихотворении «Сон» (1913–1928):

... ветер, удаляясь, нес,
*Как за возом бегущий **дождь соломин**,*
Гряду бегущих по небу берез [9, с. 65].

С другой стороны, дождь уподобляется древесной коре в стихотворении «Нас мало. Нас, может быть, трое...» (1921):

*Под серой бегущей **корою***
***Дождей**, облаков и солдатских*
Советов, стихов и дискуссий [9, с. 189].

Капли дождя сравниваются с птицами, отдыхающими на дереве, в стихотворении «Пространство» (1927):

*Над стёжками **капли дождя,***
*Как **птицы**, в ветвях отдыхают* [9, с. 216].

Аналогичное описание дождя можно найти в стихотворении китайского поэта Мэн Хаожань «春晓 Chūn xiǎo» – «Весеннее утро» (687–740). Чтобы нарисовать картину весеннего утра после дождя, поэт сравнивает ночной дождь и вихрь с рядом «утренних» образов, таких как рассвет, птицы и цветы:

春眠不觉晓 *chūn mián bù jué xiǎo* (‘***Рассвета** не заметил я во сне*’),
处处闻啼鸟 *chù chù wén tí niǎo* (‘*Ни пенья **птиц**, слетевшихся к весне*’).
夜来风雨声 *yè lái fēng yǔ shēng* (‘*А ночью **дождь** и **вихрь** из темноты*’),
花落知多少 *huā luò zhī duō shǎo* (‘*И без числа осыпались **цветы**!*’) (перевод – *В. Перелешин*) [12].

Дождь у Пастернака вселенский, как природная стихия: *он заливает кровель желоба*, *дороги заболотил* и *хлещет со всех сторон*:

***Дождь заливает** кровель желоба* [10, с. 192].
***Дождь дороги заболотил**.*
Ветер режет их стекло [10, с. 165].

Одной из отличительных черт поэзии является олицетворение. В художественной картине мира Пастернака олицетворение дождя выполняет экспрессивную функцию. Одушевляясь, *дождь* у поэта *стоит, думает* – стихотворение «Бесцветный дождь… как гибнущий патриций…» (1912):

*И **дождь стоит**, и **думает** без шапки*
С грустящей степью, степью за плечами [10, с. 295].

Очеловеченному *дождю* свойственно испытывать ощущения (*шел и продрог*, *видел*) и желания (*совался в сторожа*) – стихотворение «Да будет» (1919):

*Зарей **шел дождь, и он продрог**.*
<…>
Он поразительно смешон!
*Зачем **совался в сторожа**?*
*Он **видел** – вход не разрешен* [9, с. 194].

При описании природы у Пастернака иногда отсутствует употребление слова *дождь*, но есть его иносказательное обозначение. По мнению А.К. Жолковского, в стихотворении «Спекторский» (1925–1931) слово *головомойка* показывает *дождь* как наказание будто бы за то, что деревья вели себя неподобающе [11, с. 80]:

Стояло утро, летнего теплей,
И ознаменовалось первой крупной
***Головомойкой** в жизни тополей* [10, с. 20].

Дождь у Пастернака – это самый близкий синоним жизни в произведении «Сестра моя – жизнь и сегодня в разливе» (1917–1919):

Сестра моя – жизнь и сегодня в разливе
*Расшиблась **весенним дождем** обо всех* [9, с. 116].

Дождь представляется поэту *ангелом* и *другом*, который видит, слышит и чувствует, как душа поэта, трепещущая и любящая, открывает тайну. Это можно увидеть в стихотворении «Белые стихи» (1918):

*На станции дежурил храп, и **дождь***
***Ленился** и **вздыхал** в листве. – Мой **ангел**,*
Ты будешь спать: мне обещала ночь!
*Мой **друг**, мой **дождь,** нам некуда спешить* [9, с. 251].

В лирике Пастернака дождь пронизан грустью, тоской и безысходностью. Например, в стихотворении «Город» (1940):

Всюду скарб на возах.
*Всюду **дождь**. Всюду **скорбь*** [9, с. 229].

В стихотворении «Привыкши выковыривать изюм…» (1925–1931) рождается образ *тоска дождя*:

Зонты косых московских фонарей,
*С **тоской дождя**, попавшею в их фокус* [10, с. 8].

Можно отметить, что если дождь у Пастернака почти лишен цвета, звука и полон тоски и вздохов, то слово *ливень* сопровождает поэтический шлейф звуковых образов. Приведем некоторые из стихотворений: «Февраль. Достать чернил и плакать!..» (1912–1928), «Гроза, моментальная навек» (1917–1919), «Мефистофель» (1919) и «Пианисту понятно шнырянье ветошниц...» (1921).

*Перенестись туда, где **ливень***
*Еще **шумней** чернил и слез* [9, с. 62].
И, как уголь по рисунку,
***Грянул ливень** всем плетнем* [9, с. 155].
Меж тем как, дома не застав их,
***Ломились ливни** в окна спален* [9, с. 167].
… гроза четырьмя
Прыжками бросается к бочкам с цементом,
*Дрожащими **лапами ливня гремя*** [9, с. 203].

Данные наблюдения позволяют установить, что поэтические тексты Пастернака отражают особое, внутреннее зрение поэта, его понимание тонкой нити, связующей слово *дождь* с душой человека. Наверное, это имела в виду Марина Цветаева, когда написала: «Между нами и вещью наша слепость, наш порочный, порченый глаз. Между Пастернаком и предметом – ничего, оттого его дождь – слишком близок, больше бьет нас, чем тот из тучи, к которому мы привыкли. Мы дождя со страницы не ждали, мы ждали стихов о дожде» [13, с. 68].

Концепт «дождь» у Пастернака реализуется не только существительными, но и глаголами и прилагательными, связанными с семантическим компонентом ‘дождь’. Как показывает материал Национального корпуса русского языка, общее количество словоупотреблений глаголов в стихотворениях Пастернака – 35 в 29 стихотворениях. В частности: глагол *лить* – 19 словоупотреблений в 13 стихотворениях, *хлынуть* – 10 словоупотреблений в 10 стихотворениях, *накрапывать* – 3 словоупотребления в 3 стихотворениях, *моросить* – 3 словоупотребления в 3 стихотворениях, Среди них глаголы *накрапывать* и *моросить* имеют общую семантику ‘падать каплями дождя’ [7].

В стихотворениях Пастернака при описании дождя в разные времена года используются разные глаголы. Когда поэт пишет о летнем дожде, он часто употребляет глаголы *лить* и *хлынуть*. Выразительные примеры можно найти в стихотворениях «Поля и даль распластывались эллипсом…» (1926–1927) и «На даче спят. В саду, до пят…» (1930):

И ***хлынул дождь****. И вот как дни Батыевы,*
Ушедший день стал странно стародавен [9, с. 290].

Льет *дождь, он* ***хлынул*** *с час назад.*
Кипит *деревьев парусина* [10, с. 61].

Следует отметить, что благодаря употреблению глагола *кипеть* мы можем чувствовать, что летний дождь в это время – удивительно горячий.

Образ дождя у Пастернака связан и с зимним временем при использовании глаголов *накрапывать* и *моросить* в стихотворениях «Пространства туч – декабрьская руда…» (1910–1912) и «Это было при нас. / Это с нами вошло в поговорку…» (1925–1926):

И как и ране, ***дождик*** *конских морд*
Накрапывает *снежною решеткой* [10, с. 292].

Моросит *на дворе*
Во дворце улеглась суматоха [9, с. 265].

В передаче внутреннего мира и эмоционального состояния поэта в поэтическом тексте важную роль играют прилагательные, связанные с семантическим компонентом ‘дождь’. В стихотворениях Пастернака нами отмечены три прилагательных, соотносящихся с существительным *дождь*: *дождевой* – 1 словоупотребление, *проливной* – 1 словоупотребление, *грозовой* – 2 словоупотребления в 2 стихотворениях [8]. Среди них прилагательные *дождевой* и *грозовой* являются производными от существительных *дождь* и *гроза*. Эти прилагательные образуют следующие атрибутивные словосочетания: *дождевая дробь, проливной курс, грозовой мешок* и *грозовая громада*. Интересно заметить, что у Пастернака отсутствуют прилагательные *дождливый* и *ливневый*.

Особенно показателен отрывок из стихотворения Пастернака «Весна, ты сырость рудника в висках…» (1915), где *дождевой* употребляется в значении «обильный дождем, несущий дождь» [7]:

Как полы листьев лип и пелерин
В лоскутья рвутся ***дождевою дробью*** [10, с. 202].

Прилагательное *проливной* толкуется как «очень сильный дождь» [7]. В русском языке это прилагательное – синоним слов *обложной* и *сильный*. В стихотворении «Неделю проскучал он, книг не трогав…» (1927-1931) можно встретить своеобразное метафорическое словосочетание *проливной курс*:

И ***проливным*** *и краткосрочным* ***курсом***
Чему-то переучивало их [10, с. 29].

В стихотворениях Пастернака для слова *дождь* характерны словосочетания с разными прилагательными. Среди них есть общеупотребительные словосочетания, такие как *весенний дождь*, и авторские: *бегущий дождь*, *бесцветный дождь, бризантный дождь, неизбываемые дожди* и т.д.

Представленный материал позволяет сделать вывод, что в поэзии Пастернака существует множество языковых средств, реализующих концепт «дождь». Творчески осмысленное употребление образа дождя выступает как особый стилеобразующий фактор в создании художественной картины мира поэта. Проведённое исследование показывает, что концепт «дождь» в поэтических текстах Пастернака имеет образное воплощение, что помогает выявить эстетические представления поэта, а также воспроизводит представление о дожде в мировоззрении русского народа.

Библиографический список

1. Жукова Е.А. Концепт «Добро» в пословицах и поговорках «Азбуки» Л.Н. Толстого. *Информационный потенциал слова и фразеологизма:* сборник научных статей международной научно-практической конференции. Орел, 2005: 170 – 173.
2. Арутюнова Н.Д. *Логический анализ языка. Ментальные действия.* Москва: Наука, 1993.
3. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования.* Москва: Академический Проект, 2004.
4. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
5. Миниханова Л.К., Фаткуллина Ф.Г. Художественная картина мира как особый способ отражения действительности. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 3 (I): 1626 – 1627.
6. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М.* Available at: https://lexicography.online/etymology/shansky/
7. *Малый академический словарь Евгеньевой А.П. (МАС)*. Available at: https://lexicography.online/explanatory/mas/
8. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/search-main.html
9. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений с приложениями: в 11 т. *Стихотворения и поэмы 1912 – 1931.* Москва: СЛОВО/SLOVO, 2003; Т. I.
10. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений с приложениями: в 11 т. Стихотворения 1930 – 1959. Москва: СЛОВО/SLOVO, 2004; Т. II.
11. Жолковский А.К. *Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты.* Москва: Новое литературное обозрение, 2011.
12. *Китайская поэзия*. Available at: https://chinese-poetry.ru/
13. Цветаева М.И. Эпос и лирика современной России (Владимир Маяковский и Борис Пастернак). *Новый Град*. 1933; № 7: 66 – 80.

References

1. Zhukova E.A. Koncept «Dobro» v poslovicah i pogovorkah «Azbuki» L.N. Tolstogo. *Informacionnyj potencial slova i frazeologizma:* sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel, 2005: 170 – 173.
2. Arutyunova N.D. *Logicheskij analiz yazyka. Mental'nye dejstviya.* Moskva: Nauka, 1993.
3. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury: Opyt issledovaniya.* Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
5. Minihanova L.K., Fatkullina F.G. Hudozhestvennaya kartina mira kak osobyj sposob otrazheniya dejstvitel'nosti. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 3 (I): 1626 – 1627.
6. *`Etimologicheskij onlajn-slovar' russkogo yazyka Shanskogo N.M.* Available at: https://lexicography.online/etymology/shansky/
7. *Malyj akademicheskij slovar' Evgen'evoj A.P. (MAS)*. Available at: https://lexicography.online/explanatory/mas/
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/search-main.html
9. Pasternak B.L. Polnoe sobranie sochinenij s prilozheniyami: v 11 t. *Stihotvoreniya i po`emy 1912 – 1931.* Moskva: SLOVO/SLOVO, 2003; T. I.
10. Pasternak B.L. Polnoe sobranie sochinenij s prilozheniyami: v 11 t. Stihotvoreniya 1930 – 1959. Moskva: SLOVO/SLOVO, 2004; T. II.
11. Zholkovskij A.K. *Po`etika Pasternaka: Invarianty, struktury, interteksty*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011.
12. *Kitajskaya po`eziya*. Available at: https://chinese-poetry.ru/
13. Cvetaeva M.I. `Epos i lirika sovremennoj Rossii (Vladimir Mayakovskij i Boris Pasternak). *Novyj Grad*. 1933; № 7: 66 – 80.

Статья поступила в редакцию 06.12.21

УДК 372.881.161.1:811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-276-279

Mao Yupeng*, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: maoning26@mail.ru*

THE COMPARATIVE STUDY ON THE POSITION OF ADVERBIAL IN RUSSIAN AND CHINESE SENTENCES. The article is about the position of minor members of the sentence – adverbials (emphasis on the position of the adverbials of time and place) in the Russian and Chinese languages: to compare the position of these components in Russian and Chinese sentences, to analyze the similarities and differences, and to describe the factors influencing the positions of adverbials in a sentence. On the basis of the analysis, the researcher identifies cases that are not difficult for Chinese students in assimilating the position of adverbials in their communicative-syntactic aspect and, on the contrary, are more difficult. Analyze the typical mistakes made by Chinese students in the arrangement of adverbials in Russian sentences and give their linguodidactic interpretation. For Chinese, proper arrangement of the adverbials of time and place in Russian is a necessary step in mastering the language. The results of the study will help to make the learning course of the Russian language much easier for Chinese.

Key words: **word order, adverbial of time, adverbial of place, communicative intention, Russian language, Chinese language.**

Мао Юйпэн*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: maoning26@mail.ru*

ПОЗИЦИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМ

В статье рассматриваются вопросы расположения в предложении второстепенных членов – обстоятельств (акцент сделан на позиции обстоятельств времени и места) в русском и китайском языках: сравнивается расположение этих компонентов в русском и китайском предложении, дается характеристика сходств и различий, описываются факторы, влияющие на их позицию в предложении. На основании проведенного анализа выявляются случаи, которые не представляют сложности для китайских учащихся при усвоении позиции обстоятельств в их коммуникативно-синтаксическом аспекте и, напротив, являются более сложными. Проводится анализ типичных ошибок, допускаемых китайскими учащимися в расположении обстоятельств в русских предложениях, дается их лингводидактическая интерпретация. Для китайцев изучение позиции обстоятельств времени и места в русском предложении является необходимой ступенью в овладении русским языком. Результаты исследования помогут сделать усвоение данного материала в курсе русского языка для китайцев более осознанным.

Ключевые слова: **порядок слов, обстоятельство времени, обстоятельство места, коммуникативная установка, русский язык, китайский язык.**

Актуальность обращения к данной теме исследования обоснована тем, что китайские учащиеся разных уровней обучения зачастую сталкиваются с трудностями в расположении обстоятельств в русских предложениях и часто делают ошибки. В связи с этим есть необходимость разработки эффективных методов и приемов обучения правильному расположению обстоятельств в русских предложениях, для чего требуется сопоставить позицию обстоятельств в обоих языках.

Целью данной статьи является исследование позиции второстепенных членов предложения – обстоятельств (акцент сделан на позиции обстоятельств времени и места) в русском и китайском языках, выделение общих и специфических черт, а также разбор типичных ошибок китайских учащихся в расположении этих компонентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, сопоставив позицию обстоятельств времени и места в русском и китайском вариантах предложений, охарактеризовать сходства и различия; во-вторых, вскрыв механизм, определяющий закономерности русского словорасположения, описать факторы, определяющие позицию обстоятельств времени и места в обоих языках; в-третьих, выявив типичные ошибки китайских учащихся в расположении обстоятельств в русских предложениях, дать их лингводидактическую интерпретацию.

В ходе исследования используются следующие методы: лингвистический анализ, описательный, аналитический и сравнительно-сопоставительный методы.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфических особенностей в расположении обстоятельств времени и места в русском и китайском языках; в описании трудностей обучения позиции обстоятельств времени и места, обусловленных типологическими различиями между двумя языками.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы как в дальнейших лингвистических исследованиях второстепенных членов в русском и китайском языках, так и в лингводидактической практике в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям, они типологически различны. В изолирующем китайском языке порядок слов грамматикализованный, фиксированный. Во флективном русском языке порядок слов – это «важнейший фактор речепостроения» [1, с. 306], он является средством реализации коммуникативного задания. Практика преподавания показывает, что изучение порядка слов в русском языке, в том числе усвоение позиции обстоятельства в предложении, вызывает значительные трудности у китайских учащихся.

Обстоятельство – это второстепенный член предложения, который семантически зависит от сказуемого и обозначает различные обстоятельства проявления действия или признака. В зависимости от значения выделяются следующие виды обстоятельств: «обстоятельства **времени**, указывающие на время события, действия или сообщающие ему общую темпоральную ориентацию; обстоятельства **места**, характеризующие действие или событие в целом по местонахождению, направлению, начальному и конечному пунктам движения; обстоятельства **образа действия**, определяющие активный (глагольный) или пассивный (именной) признак качественно или количественно; обстоятельства **причины**, определяющие мотивы действия» [2, с. 341] и т.д. Правила расположения этих компонентов в русском и китайском языках характеризуются как сходством, так и различиями.

1. Временные характеристики события являются важным компонентом содержания предложения как в русском, так и в китайском языках. Одним из самых распространенных способов выражения времени являются обстоятельства времени.

О.Б. Сиротинина отмечает, что в русском языке «обстоятельство времени обычно препозитивно, причем чаще всего абсолютно препозитивно» [3, с. 70]. Например: ***После окончания университета*** *он поступил в бакалавриат.* ***В течение месяца*** *нам нужно закончить эту работу*. В этом случае обстоятельства времени являются наименее зависимым членом предложения, они связаны со всем предложением в целом, как локально-темпоральный фон происходящих событий и «как все свободно присоединяемые конструкции, по грамматической норме абсолютно препозитивны» [3, с. 73]. С точки зрения коммуникативной функции, обстоятельства времени в этих примерах полностью составляют тему или входят в состав темы.

В русском языке нормальной является также постпозиция обстоятельства времени. Абсолютная постпозиция обстоятельства времени типа *Декан вернется из командировки* ***на следующей неделе*** коммуникативно обусловлена. В этом случае обстоятельство времени составляет рему, при таком расположении временного компонента предложение служит ответом на латентный вопрос: «*Когда декан вернется из командировки?*». Расположение обстоятельства времени в конце предложения не характерно для китайского языка (об этом подробно ниже), оно возможно исключительно в разговорной речи. Перед обстоятельством времени необходима короткая пауза при произнесении (в данном примере пауза обозначена «/»): *Декан вернется из командировки /* ***на следующей неделе*** (на китайском: *系主任出差回来/**下周** <Xizhuren chulai huilai /* ***xiazhou***>). Подобные предложения: *Пошел дождь /* ***сегодня*** (на китайском: *下雨了/**今天** <Xiayule /* ***jintian***>); *Я поеду в путешествие /* ***на каникулах*** (на китайском: *我去旅游/**假期的时候** <Wo qu lvyou /* ***jiaqi de shihou***>).

В китайском языке обстоятельство времени может занимать две позиции в предложении: между подлежащим и сказуемым или перед подлежащим, находящимся в начале предложения. При немаркированном, исходном порядке слов (типичной китайской конструкции, в которой соблюдается принцип «одушевленности в начале» [4, цит. по: 5, с. 61]) субъект как первый и обязательный участник ситуации всегда находится в препозиции. Другие обязательные участники ситуации, такие как время, место, причина, способ действия и т.д., находятся в постпозиции по отношению к субъекту, например: *我**昨天**在公园开心地玩儿了一天 <Wo* ***zuotian*** *zaigongyuan kaixinde wanrle yitian>* (букв. перевод: *Я* ***вчера*** *в парке весело прогулял целый день*). При этом сирконстант, выражающий время, в китайском языке употребляется относительно свободно; он может предшествовать даже актанту, который в традиционной грамматике называется подлежащим: ***昨天****我在公园开心地玩儿了一天 <****Zuotian*** *wo zaigongyuan kaixinde wanrle yitian>* (букв. перевод: ***Вчера*** *я в парке весело гулял целый день*).

В китайском языке сирконстанты (обстоятельственные слова) переносятся в начало предложения в двух случаях: «либо когда они являются контекстно связанными частями сообщения, либо когда говорящий решает начать с них свое сообщение» [5, с. 109]. Это происходит, во-первых, в контрастном контексте, например: ***明天****我不能去, (除了明天，其他时间都可以)* ***<Mingtian*** *wo buneng qu, (chule mingtian, qita shijian doukeyi)> –* ***Завтра*** *я не могу пойти [туда], (кроме завтра, годится любое время)*. В примере слово *明天 mingtian* «завтра» служит контрастной темой. Это показывает, что предполагалось, как минимум, два времени, одно из которых – завтра – неудобно, но, кроме завтра, годится другое время; во-вторых, время оказывается в начале, выступая в качестве смысловой темы (под которой понимается «та рубрика предметного указателя, в которую человек заносит содержащуюся в предложении информации» [6, цит. по: 7, с. 115]) при описании распорядка дня или когда этот актант уже упоминался в контексте: ***明天****我有事，我们改天再约，可以吗？* ***<Mingtian*** *wo youshi, women gaitian zaiyue, keyima?> –* ***Завтра*** *у меня дела, может, назначим нашу встречу на другой день?* В подобных случаях между китайским и русским языком обнаруживается некоторое сходство: обстоятельство времени может ставиться в начало предложения, для него характерно служить отправной точкой высказывания, и в роли темы оно может приобретать семантику контраста, поэтому не вызывает трудностей у китайских учащихся.

Важно отметить, что в китайском предложении расположение обстоятельства времени также зависит от того, какой частью речи является временной компонент. В китайском языке обстоятельство времени может быть выражено словами разных частей речи, например: наречие времени, темпоральные имена существительные. По законам китайского языка наречие не может находиться в начале предложения, а существительное может. Вследствие этого в китайском языке положение обстоятельства времени, выраженного такими наречиями, как *总是 zongshi* «всегда», *经常 jingchang* «часто», *刚 gang* «только», *早就 zaojiu* «давно», *还 hai* «все еще», *已经 yijing* «уже», *先 xian* «сначала» и т.п., строго определено. Эти наречия должны располагаться между подлежащим и сказуемым: *这个学生**总是**迟到 <Zhege xuesheng* ***zongshi*** *chidao>* (букв. перевод: *Этот ученик* ***всегда*** *опаздывает*); *我**经常**去博物馆 <Wo* ***jingchang*** *qu bowuguan>* (букв. перевод: *Я* ***часто*** *хожу в музеи*); *火车**刚**开走 <Huoche* ***gang*** *kaizou>* (букв. перевод: *Поезд* ***только*** *уехал*). Любое другое расположение обстоятельства времени, выраженного одним из вышеперечисленных наречий, в китайском языке считается

ошибкой. При этом стоит отметить, что некоторым русским наречиям, обозначающим время, в китайском языке соответствуют существительные, например: *завтра* (на китайском: завтрашний день), *днем* (на китайском: дневное время), *сейчас* (на китайском: настоящий момент) и т.п. Поскольку данные обстоятельства времени в китайском языке являются существительными, они располагаются так же, как другие существительные, т.е. после подлежащего перед сказуемым, либо выносятся на первое место перед подлежащим, например: ***明天***学生们要去大学听讲座 <***Mingtian*** *xueshengmen yaoqu daxue ting jiangzuo*> (букв. перевод: ***Завтрашний день*** *студенты поедут в университет слушать лекции*); 学生们***明天***要去大学听讲座 <*Xueshengmen* ***mingtian*** *yaoqu daxue ting jiangzuo*> (букв. перевод: *Студенты* ***завтрашний день*** *поедут в университет слушать лекции*). Подобные предложения: ***白天***我在休息 <***Baitian*** *wo zai xiuxi*> (букв. перевод: ***Дневное время*** *я отдыхал*); *我****白天****在休息* <*Wo* ***baitian*** *zai xiuxi*> (букв. перевод: *Я* ***дневное время*** *отдыхал*).

Необходимо особо отметить, что если вопрос направлен на время, то независимо от того, выражено оно существительным или наречием, допускается только исходный порядок слов, при котором обстоятельство времени располагается между подлежащим и сказуемым: *你****几点****睡觉？* <*Ni jidian shuijiao*> (букв. перевод: *Ты* ***во сколько*** *ложишься спать?*). Нельзя сказать: *****几点****你睡觉？* <***Jidian*** *ni shuijiao*> (букв. перевод: ***Во сколько*** *ты ложишься спать?*). Полный ответ на данный вопрос должен быть построен также с исходным порядком слов: *我****十一点****睡觉* <*Wo* ***shiyidian*** *shuijiao*> (букв. перевод: *Я* ***в одиннадцать*** *ложусь спать*). Несмотря на то, что обстоятельственные слова ***в одиннадцать*** расположены не в конце предложения, в данном случае они служат ремой и выделяются фразовым ударением. Наряду с этим выясняется некоторое различие: в китайском языке в выражении актуальной информации основную роль играет не порядок слов, а ударение на реме-времени. Выявленное различие вызывает трудности и ошибки. Одна из самых распространенных ошибок состоит в том, что китайские учащиеся помещают обстоятельство места не в абсолютный конец предложения, а в начало предложения или между подлежащим и сказуемым: *– Когда ты поедешь в Москву? – *Я через неделю поеду в Москву* (вместо: *Я поеду в Москву через неделю*).

Если обстоятельство времени отвечает на вопрос «*Как долго?*» и имеет значение временного интервала, в китайском предложении оно занимает позицию после сказуемого. Так, на вопрос *Как долго ты изучаешь китайский язык?* ответом может служить только: *我学中文****两年****了* <*Wo xuezhongwen* ***liangnian*** *le*> (на русском: *Я изучаю китайский язык* ***два года***). В этом предложении обстоятельственные слова *два года* входят в актуальный предикат – рему, выделяющийся фразовым ударением, в такой ситуации позиция обстоятельства схожа в обоих языках, поэтому она не доставляет китайским учащимся трудностей. Подобные примеры: *– Как долго он спал? – Он спал* ***три часа*** (на китайском: *他睡三****个小时****了* <*Ta shui* ***sangexiaoshi*** *le*>); *– Как долго профессор будет в Китае? – Профессор будет в Китае* ***месяц*** (на китайском:*教授要去中国****一个月*** <*Jiaoshou yaoqu zhongguo* ***yigeyue***>).

2. Пространственные характеристики ситуации являются другим важным компонентом содержания предложения в русском и китайском языках. В русском языке «для обстоятельства места в составе словосочетаний с глаголом, обозначающим положение в пространстве или движение в определенном направлении, характерна контактная постпозиция (75%–80%)» [3, с. 70], например: *жить где, войти куда*, *выйти откуда* и т.д. Наречия *где, куда, откуда* заменяют имена с пространственным значением: *Его родители живут* ***в Китае****; Учитель вошел* ***в аудиторию****; Бабушка вышла* ***на улицу***. Обстоятельства места в этих примерах являются собственно новым, они входят в рему. В отличие от русского языка, где предложение реализует определенную коммуникативную установку говорящего, в китайском языке позиция обстоятельства места в основном зависит от того, носит ли оно статический (называющий место события) или динамический (обозначающий направление движения) характер.

В китайском языке обстоятельство места, отвечающее на вопрос «*Где?*», называется статическим обстоятельством места. При этом возможны разные варианты взаимного расположения членов предложения. Так, когда обстоятельство используется для указания места, где происходит действие, оно должно располагаться между подлежащим и сказуемым. Основным языковым средством выражения пространственных отношений в китайском языке служат сочетания предлога с послелогом, который означает пространственное отношение: *在...里* ***zai... li***, *在...上****zai...shang***, *在...外* ***zai...wai*** и т.п. В ряде случаев данные сочетания схожи с сочетаниями в русском языке: «предлог в, на и за + имя существительное». Например: *孩子们****在院子里****玩儿* <*Haizimen* ***zaiyuanzili*** *wanr*> (букв. перевод: *Дети* ***во дворе*** *играют*); *妹妹****在地上****跳* <*Meimei* ***zaidishang*** *tiao*> (букв. перевод: *Сестра* ***на полу*** *прыгает*); *狗****在窗外****叫* <*Gou* ***zaichuangwai*** *jiao*> (букв. перевод: *Собака* ***за окном*** *лает*). В случае употребления существительных, обозначающих названия мест, послелоги отсутствуют, но порядок слов остается неизменным: *玛莎****在中国****留学* <*Masha* ***zaizhongguo*** *liuxue*> (букв. перевод: *Маша* ***в Китае*** *учится*); *父亲在****大学工****作* <*Fuqin* ***zaidaxue*** *gongzuo*> (букв. перевод: *Отец* ***в университете*** *работает*). В данных случаях в китайском предложении расположение обстоятельства в другом месте считается ошибкой. В русском языке позиция обстоятельства коммуникативно обусловлена, поэтому в данном случае постпозиция, как правило, абсолютная. Вследствие этого возникает межъязыковая интерференция, приводящая к ошибкам: китайские учащиеся ошибочно располагают обстоятельство места между подлежащим и сказуемым: *– Где вы встретились? – *Мы на улице встретились* (вместо: *Мы встретились на улице*).

Отметим, что в китайском языке обстоятельство места иногда может быть перенесено в начало предложения, что характерно для художественной прозы: ***在这伸手不见五指的地方****，不仅小孩子不敢出来，就连大人也觉得慎得慌* <***Zai zhe shenshou bujian wuzhi de difang***, *bujin xiaohaizi bu gan chulai, jiu lian daren ye juede shendehuang*> *–* ***Там, где так темно, что хоть глаз выколи****, не только дети не решаются выходить, но и взрослые порой могут запаниковать*.

В тех случаях, когда сообщается о расположении объекта по отношению к пространству, его форма выражается конструкциями с определенным порядком слов. В каждой конструкции обстоятельство места занимает разную позицию. Выбор между конструкциями, как и в русском языке, определяет коммуникативная установка говорящего, т.е. то, какой актант принимается им за данное (тему) и какую новую информацию говорящий желает сообщить: а) конструкция существования «пространство – глагол – показатель состояния *着* ***zhe*** – объект». Коммуникативная установка говорящего – указать на то, что существует, имеется в наличии. В этой конструкции принимается обратный порядок слов, т.е. сказуемое предшествует подлежащему, при котором обстоятельство места занимает первое место, и выражается также сочетаниями предлога с послелогом: *在桌子上* ***zai zhuozi shang*** «на столе», *在房间里* ***zai fangjian li*** «в комнате», *在城外* ***zai cheng wai*** «за городом» и т.п. Отметим, что в китайском языке «у предложений существования и исчезновения тема-место не оформляется предлогом *在* ***zai***» [5, с. 111], например: ***衣柜里****挂着大衣* <***Yiguili*** *gua zhe dayi*> (на русском: ***В гардеробе*** *висит пальто*), в данном случае нельзя сказать: *****在衣柜里****挂着大衣* <***Zaiyiguili*** *gua zhe dayi*>; б) локативная конструкция «объект – глагол – предлог *在* ***zai*** – пространство», например: *大衣挂****在衣柜里*** <*Dayi gua* ***zaiyiguili***> (на русском: *Пальто висит* ***в гардеробе***). Говорящий намерен сообщить о том, что пальто висит именно в гардеробе, а не в другом месте; в) конструкция способа существования «объект – предлог *在* ***zai*** – пространство – глагол – показатель состояния *着* ***zhe***», например: *大衣****在衣柜里****挂着* <*Dayi* ***zaiyiguili*** *guazhe*> (на русском: *Пальто* ***в гардеробе*** *висит*). В этом предложении – сообщение о том, как существует пальто (именно висит в гардеробе). Наряду с приведенным выше глаголом *挂* ***gua*** «висеть» в состав предикатов нахождения в пространстве могут входить еще такие глаголы, как *住* ***zhu*** «жить (где-то)», *坐* ***zuo*** «сидеть», *放* ***fang*** «лежать (только о неодушевленных)», *躺* ***tang*** «лежать (только об одушевленных)», *蹲* ***dun*** «сидеть на карточках», *靠* ***kao*** «прислоняться», *坐落* ***zuoluo*** «находиться (о зданиях)» и т.д.

В китайском языке обстоятельство места, отвечающее на вопрос «*Куда?*» или «*Откуда?*» называется динамическим обстоятельством места. Эти два обстоятельства занимают разные позиции в предложении. Так, если глагол-сказуемое обозначает направление движения (*去* ***qu*** «идти, ехать (туда)», *来* ***lai*** «идти, ехать (сюда)»), то обстоятельство располагается после него: *明天同学们去****图书馆*** <*Mingtian tongxuemen qu* ***tushuguan***> (букв. перевод: *Завтра одноклассники пойдут* ***в библиотеку***); *下班后同事们来****我家*** <*Xiabanhou tongshimen lai* ***wojia***> (букв. перевод: *После работы коллеги приходят* ***ко мне домой***). Такая позиция обстоятельства в предложениях идентична для обоих языков, поэтому китайские учащиеся не испытывают трудностей.

Если глагол-сказуемое отвечает на вопрос «*Откуда?*», а само обстоятельство места вводится предлогом *从* ***cong*** «из, от», оно располагается перед сказуемым: *我****从莫斯科****带回来了一本语法书* <*Wo* ***congmosike*** *daihuilaile yiben yufashu*> (букв. перевод: *Я* ***из Москвы*** *привез одну книгу по грамматике*); *她****从商店****出来以后去了办公室* <*Ta* ***congshangdian*** *chulai yihou qule bangongshi*> (букв. перевод: *После того как она* ***из магазина*** *вышла, она пошла в офис*). Однако с учетом их коммуникативной структуры обстоятельство выступает в качестве ремы, оно способно принимать на себя фразовое ударение. А в русском языке, как правило, в данных случаях обстоятельство места должно быть в абсолютной постпозиции. Это вызывает ошибки в китайской аудитории: *– Откуда ты узнал эту новость? – *Я от незнакомого узнал эту новость* (вместо: *Я узнал эту новость от незнакомого*).

Таким образом, позиция обстоятельства в русском и китайском языках имеет как сходства, так и различия. Выявленными различиями определяются трудности в обучении русскому языку китайских учащихся и наличие значительного количества ошибок в их речи. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что в китайском языке обстоятельство является самым подвижным по сравнению с другими членами предложения. Однако оно менее подвижно, чем в русском языке. В русском языке расположение обстоятельства коммуникативно обусловлено и поэтому не является абсолютно свободным; в результате изменения места обстоятельства в предложении происходят смысловые сдвиги.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке комплексной системы упражнений, направленных на исправление и предупреждение выявленных ошибок китайских учащихся в расположении обстоятельств в русских предложениях.

Библиографический список

1. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: УРСС, 2007.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. Сиротинина О.Б. *Порядок слов в русском языке*. Москва: ЛЕНАНД, 2014.
4. Tomlin R.S. *Basic Word Order: Functional Principles*. London: Croom Helm, 1986.
5. Тань А. *Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка)*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
6. Reinhart T. Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics. *Philosophica*. 1981; № 1.
7. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений)*. Москва: Наука, 1985.

References

1. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka*. Moskva: URSS, 2007.
2. *Lingvisticheskiĭ `enciklopedicheskiĭ slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
3. Sirotinina O.B. *Poryadok slov v russkom yazyke*. Moskva: LENAND, 2014.
4. Tomlin R.S. *Basic Word Order: Functional Principles*. London: Croom Helm, 1986.
5. Tan' A. *Problemy skrytoj grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyuschego stroya (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
6. Reinhart T. Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics. *Philosophica*. 1981; № 1.
7. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu (referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij)*. Moskva: Nauka, 1985.

Статья поступила в редакцию 06.12.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-279-282

***Magomedov M.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*
***Khuchbarova D.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Linguistics, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

FUNCTIONING OF ENGLISH PAROEMIAS IN ECONOMIC DISCOURSE. The purpose of this work is to define the conditions and mechanisms of functioning of English proverbs in economic discourse. The scientific novelty is that the authors try to set up basic principles of a communicative and pragmatic approach to the study of the functioning of paroemias in economic discourse. The work presents the results of a complex analysis of functioning of proverbs in economic discourse. The relevance of the work lies in the in-depth study of the role of proverbs in the creation of economic discourse, their communicative, pragmatic functions, thus enabling a deeper understanding of the essence of the cognitive features of paroemias. Straightforward analysis of functioning of English paroemias in economic discourse highlighted the fact that authors and publicists rethink stereotypes, disagree with judgements in paroemias. Articles on different economic topics are analysed in the research work as economic activity is considered to be discursive nowadays. Use of paroemias is predetermined by specific nature of economic discourse. According to the factual material, the use of paroemias in economic discourse ensures influence on readership. Research of functioning of English paroemias in economic discourse reveals the fact of their widespread usage in everyday life and their status of traditional and common units. Economic articles demonstrate a pragmatic potential of proverbs in professional discourse. It is economic discourse that provides anti-proverbs in most cases. Using paroemias and transformations in articles, publicists not only express their opinion and attitude to events, people, but to the content of these proverbs too. Anti-proverbs are succinct and effective means for this purpose.

Key words: **mass audience, readership, linguistic unit, economic discourse, anti-proverbs.**

***М.И. Магомедов**, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*
***Д.М. Хучбарова,** канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Целью данной работы является определение условий и механизмов функционирования английских пословиц в экономическом дискурсе. Научная новизна работы заключается в том, что авторы пытаются сформулировать основные принципы коммуникативно-прагматического подхода к изучению функционирования паремий в экономическом дискурсе. В работе представлены результаты комплексного анализа функционирования паремий в экономическом дискурсе. Актуальность работы заключается в углубленном изучении роли паремий в создании экономического дискурса, их коммуникативных, прагматических функций, что позволяет глубже понять сущность когнитивных особенностей паремий. Непосредственный анализ функционирования английских паремий в экономическом дискурсе выявил факт переосмысления публицистами стереотипов, несогласия с суждениями в паремиях. В исследовательской работе были проанализированы статьи на различные экономические темы, поскольку экономическая деятельность в настоящее время считается дискурсивной. Использование паремий предопределено спецификой экономического дискурса. Согласно нашему исследовательскому материалу, использование паремий в экономическом дискурсе оказывает непосредственное влияние на читательскую аудиторию. Результаты исследования функционирования английских паремий в экономическом дискурсе свидетельствуют о широкой распространенности паремий в повседневной жизни и наличии статуса традиционных и распространенных единиц. Прагматический потенциал пословиц в профессиональном дискурсе продемонстрирован на примере статей на экономическую тематику. В большинстве случаев именно в экономическом дискурсе функционируют антипословицы. Используя паремии и паремиологические трансформации в статьях, публицисты не только выражают свое отношение к событиям и людям, но и к содержанию данных паремий. Антипословицы являются кратким и эффективным средством для решения данной задачи.

Ключевые слова: **массовая аудитория, читатели, лингвистическая единица, экономический дискурс, антипословицы.**

It would be difficult for anyone to dispute that economic texts play a great role in a modern society [1 – 32]. The process of change, which is reflected in a language, is incontrovertible in our life. "Key features of a verbal language are reflected and focused on in mass communication" [7, p. 11]. These are economic texts from English and American newspapers, textbooks and online versions that are key to this research.

Economic articles in newspapers are intended to influence mass market. A language is the main source of information transfer. Thus, this information should be interesting and useful for readers; it should be presented in a special way. A success of a printed source depends on a right choice of linguistic means.

So, we share the opinion of specialists, who consider that the usage of linguistic means is connected to evaluation, the aim of which is to influence a recipient, where conceptual and emotional characteristics become essential. In such a case, a speech strategy is a cognitive process, where a speaker correlates his communicative aim with a concrete language expression [7, p. 28].

The analysis has shown that paroemias are used creatively in economic discourse. In addition to the aim to influence readership, any article or text on Economics transfer significant information through concise linguistic means. Paroemias are the best linguistic means to fulfil this task. So, we can say that usage of proverbs plays an important role in economic discourse.

As we pointed out, a discourse is a very complex communicative phenomenon; a combination of linguistic (selected linguistic means and the fact of use of a language) and extra-linguistic factors (body of knowledge, sets of understandings, beliefs, author's aims, and conditions of his social life). A discourse reflects advance of scientific knowledge and a person's thought. You can see mental representation of the world and renew its specific characteristics [16, p. 137].

Implementing a cognitive function of a language in economic discourse is the main issue in this case. Control of readership is exercised through information provision in economic discourse, thus performing the cognitive function. Analysis of proverbs as linguistic units addresses the challenges and enables to recreate mental worldview and dynamics of an author's idea and comprehend his intention.

In recent decades, proverbs have been used more frequently in the English economic discourse, according to researchers. Authors, publicists, writing for such authoritative publications as *The Guardian, the Observer, the New York Times,* and the New Yorker make greater use of proverbs in their articles. They focus on different topics, such as political reviews, chronicle of social events, along with economic issues, where different paroemias and transformations are used. Author's idea or intention precondition the usage of proverbs in an article.

According to our observations, paroemias in English and American periodicals can be used both in headlines and in subheadings or body texts for implementing an author's pragmatic and communicative objectives. We'll illustrate this by examples:

1) **as the heading** (in this case it fulfils a function of attraction).

- ***No place like home***

The Rohingyas need the help of the Burmese government, Aung San Suu Kyi and the outside world. The political transformation in Myanmar this past year or more has so far seemed one of history's more remarkable revolutions. It has seemed, indeed, to be a revolution without losers. The army, which brutalised the country for half a century, remains influential and unpunished. Political prisoners have been freed by the hundreds. The opposition and its heroine, Aung San Suu Kyi, have successfully entered mainstream politics. What had seemed a purely ornamental parliament is showing it has a function. Foreign countries that shunned the dictatorship, hemming it in with sanctions, can exploit Myanmar's untapped market and treasure-house of natural resources [30]. The proverb stresses solidarity of a nation and unanimity. The role of the government is evident here, so the proverb serves to attract attention of public officials.

- ***No place like home***

Banks will retreat in response to regulation

Since the Great Crash of 2008 the refrain of regulators has been: never again. Hard-wiring the financial system against failure has led to new laws and rule-making on a scale not seen since the 1930s. The bad news for banks is that there will be no let-up in 2014. Liquidity, capital ratios and other measures will be under the microscope. Regulators will target past behaviour (which will encourage more litigation from aggrieved clients). The principle of innocent-before-proven-guilty will continue to hold, but only just. "More like guilty before hanged," says one senior London banker, ruefully [30]. In this context, the proverb serves to stress the importance of legitimate power and lawful activities of officials in their country. Illegal activities undermine confidence of public at large.

- ***There's no place like home***

Champions League challenge

Tuesday March 07 2006, 12.00am GMT, The Times

With an unlimited number of transfers available before the return legs of the Champions League first knockout round, you are effectively selecting a new team, and this time it may be a harder task than two weeks ago. The first legs featured the seeded team away from home and, given that far more points are on offer for achievements by away sides, it made sense to stick to those players [25]. The proverb urges the importance of the decision of the event planners. A victory at the Champions League is at stake, so the author calls to account.

2) **as a subheading** (principle of linguistic economy, attraction of attention).

- **Reviving Japan's economy**

There's no place like home

A new era is within Japan's reach, if Junichiro Koizumi seizes the chance. Charity begins at home…. [31]. The importance of the development of national industry is highlighted here. The role of the proverb is to influence readers (officials) and suggest a correct solution.

- ***Why voting patterns at the Fed might have implications for the European Central Bank.***

No place like home

Is the Fed biased? Even asking the question is enough to ruffle feathers at that August institution. Yet new research suggests that the voting behaviour of the Fed's key policymakers may be surprisingly biased — and, more importantly, in a way that has implications for the European Central Bank [31]. The proverb is used with a negative meaning in this context. Total lawlessness and outrageous situations are emphasized by the author.

- ***Myanmar's persecuted Rohingyas***

No place like home

The plight of Myanmar's Rohingyas calls its reforms into question [32].

In these examples, the proverb is used with a negative meaning. Total lawlessness and outrageous situations are emphasized in the article.

- ***Extraditing bankers***

No place like home

A High Court ruling clears the way for extradition

Businessmen are quaking in their boots. The first high-profile white-collar challenge to Britain's controversial new fast-track extradition arrangements with the United States was decided on February 21st, and not the way many of them wanted. The High Court turned down an appeal by three former NatWest investment bankers against extradition to the United States, where they are wanted on fraud charges related to the Enron mess. The Anglo-American extradition treaty has provoked anger and dismay since it was secretly negotiated in 2003, allegedly to make prosecuting terrorists easier. British critics say it is lopsided and unfair. America now has only to allege that an "extraditable" offence – one carrying a maximum prison sentence of at least one year – has been committed to justify a request for extradition, while Britain still has to submit supporting evidence [31]. The proverb emphasizes the need for the development of judicial proceedings in the country. Powerlessness of officials and resistance to reforms are evident here. Using this proverb, the author assesses the situation as very negative and tries to attract readers' attention to the horrifying statistics.

3) In the body text (for expressiveness, emotional intensity)

- ***Is there still no place like home? $100,000 offered for the best answer***

This year's Nine Dots prize asks for a 3,000-word response, which will be rewarded with the cash prize and a book commission. A prize of $100,000 (£76,000) and a book deal are on offer to the writer who comes up with the best answer to the question: "Is there still ***no place like home****? "Literary award offers $100,000 for books which have yet to be written The second outing of the Nine Dots prize – which draws its name from the nine dots puzzle, which can only be solved by lateral thinking – hopes to "encourage innovative thinking and engaging new writing that addresses the challenges facing the modern world"* [32].

The author emphasizes that it is impossible to remain indifferent to such an important issue as creative activities of individuals and personal enhancement. Rich cultural and literary heritage, the abundant opportunities for cultural development, cultural cooperation can contribute to personal and general development of the country.

Creative use of proverbs has been also discovered in economic discourse nowadays, indicating the coincidence of cognitive bases of communicators (authors and readership). As we have already pointed out, cognitive bases provide insight to the content of the author's message, expressed by certain linguistic means, thus implementing the objectives to influence mass audience. Creative use of paroemias, popular with both professionals and laypersons, proves the fact of universality of this phenomenon and assumes a critical approach to proverbs, when judgements are reconsidered and reviewed and sometimes disagreements are expressed.

We have reviewed occasionally transformed proverbs according to our factual material in most cases. The aim is to put a new face on it or update traditional proverbs and present them in a new way. The scale of this process is amazing. This brings us to the conclusion that there is a universal way to influence readership, using paroemias in a creative way. These results of linguistic creativity are studied by paramiographers in many countries in the world as a separate genre – antiproverbs. It is economic discourse that provides anti-proverbs in most cases. Using paroemias and transformations in articles, publicists not only express their opinion and attitude to events, people, but to the content of these proverbs too. Anti-proverbs are succinct and effective means for this purpose.

In some articles, authors speculate about paroemias and their role in the society. We can see a pragmatic potential of proverbs in everyday life.

According to K. Lau's research of database Lexis, the most frequently used proverbs in the press are: "Enough is enough", "Time will tell", "first come, first served", "forgive and forget", "time is money", "history repeats itself", "time flies", "better late than never", "out of sight out of mind", "boys will be boys". The scientist connects the frequent use of paroemias with the attitude of people to values [28, p. 138]. S. Winick called classification accuracy in question in his article "Garbage in, Garbage out and Other Dangers: Using computer Databases to study Proverbs (2001).

According to our research, the most frequently used proverbs in economic discourse are: "The grass is always greener on the other side of the fence"; "nothing succeeds like success"; "there is no place like home", "don't pull all your legs in one basket"; "you can lead a horse to water"; "you can't always get what you want"; "buy a pig in a poke"; "one law for the rich"; "two wrongs don't make a right"; "practice makes perfect".

Examples:

1) It is now firmly established as the UK's largest and most profitable food retailer and when I spoke to multi-millionaire chairman David Sainsbury yesterday he confirmed that he' is on the brink of making a full scale onslaught into Scotland'. A combination of tight controls, major capital spending (it will be 800m this year) and competitive pricing, the group has widened the gap between itself and its rivals. Even Marks &; Spencer stands in awe. While more ambitious retailers diversified, Sainsbury stuck to its core customer base and it has paid off. ***Nothing succeeds like success*** *and it applies perfectly to the Sainsbury family, their 100,000 employees and 60,000 shareholders* [29]. In this case, the author gives a positive assessment of the activities of the owner of the food retailer, contributing to economic development and country's prosperity.

2)The' hoteling system' has already reduced E &Y's; space requirements by 18%. Be prepared as the litigation epidemic sweeps the US, a Toronto accounting

consultant has urged all Canadian firms, and not just those in high risk brackets, to practise safer auditing. Mort Shapiro recommends: that firms take their time, since undue haste could diminish performance; that every stage should be documented; that accurate language should be used on all occasions; and that auditors stick to their checklists and deviate at their peril. Finally, Mr Shapiro points out, ***practice makes perfect****. Viewing rates Accountancy Television has announced the rates for the first annual subscriptions* [29].

Using this proverb, the author assesses the shake-up in the market, tries to attract readers' attention and contribute to the problem resolution. The proverb suggests a better solution for this problem.

3) Green-eyed continent

*Europeans have warped views of their neighbours — and themselves "****the grass is always greener on the other side of the fence****" originates from a Latin phrase, quoted by Ovid, to do with envying another man's fruitful harvest. Fittingly, modern day Italians also have a chlorophyll-tinted view of their neighbours. According to new data from Livewhat, a Geneva-based survey, Ovid's successors tend to believe that life is better in other countries than the locals do. Over 70% of Italians imagine life to be good in France, when asked to rate it on a scale from one to ten, whereas only 43% of the French have the same opinion* [31]. Author's assessment produces impact on the emotional state of the interlocutor. The proverb embodies people's conceptions and assumptions about better life, their vague hope for the future.

4) *We all fall down*

Why investors were not as diversified as they had thought

Don't put all your eggs in one basket*. Investors are taught at stockmarket elementary school that the secret to avoiding financial disaster is to make sure they diversify their portfolios.But when markets plunged on February 27th shelter was pretty hard to find. First China fell, then European markets, then Wall Street. Emerging markets suffered. Corporate-bond spreads widened (in other words, their prices dropped). Oil declined. Even gold, a supposed "store of value", took a hit. Only the yen and government bonds gained ground* [31]. Using this proverb, the author tries to warn people against risks and hazards in the market and suggests solutions for economic welfare. The author emphasizes the arguments against poor investment.

In conclusion we would like to point out that English and American publicists make extensive use of paroemias in articles on Economics. Proverbs are used predominantly in headings, subheadings and in the body of the text, which serve to achieve author's communicative and pragmatic objectives. Research of functioning of English proverbs in economic discourse reveals the fact of their widespread usage in everyday life and their status of traditional and common units. Economic articles demonstrate a pragmatic potential of proverbs in professional discourse. Straightforward analysis of functioning of English paroemias in economic discourse highlighted the fact that authors and publicists rethink stereotypes, disagree with judgements in proverbs. They express their refusal from proverbial truth in negation. Thus, most of English paroemias, as linguistic units, reflect social attitudes. The use of proverbs is an important constituent of economic discourse and is defined by the main objective of influencing the mass audience.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Этноэйдемический концепт и внутренняя форма языкового знака. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1: 70 – 81.
2. Арутюнова П.Д. Дискурс. *Лингвистическая энциклопедия*. Москва,1990.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Москва, 2004; № 1: 18 – 35.
4. Бралина С.Ж. Речевые стереотипы фольклорного текста. *Русский язык: исторические судьбы и современность*: II Международный конгресс исследователей русского языка. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
5. Бунеева Н.Л. *Прагматические аспекты пословиц английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
6. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
7. Володина М.И. Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия. *Язык средств массовой информации*: учебное пособие по специализации. Москва: Издательство Московского университета, 2004; Ч. 2: 11 – 40.
8. Гудков Б.Д. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
9. Добрыднева Е.А. *Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
10. Красных В.В. Лингво-когнитивный подход к коммуникации. *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 2000; Выпуск 12: 41 – 45.
11. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва, 2003.
12. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Москва, 2004; № 1: 6.
13. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства текста и дискурса. *Категоризация мира: пространство и время*. Москва, 1997: 15 – 25.
14. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике. *Структура и семантика художественного текста*: доклады VII Международной конференции. Москва, 1999: 186 – 197.
15. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
16. Кубрякова Е.С., Цурикова Л.В. Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности. *Язык средств массовой информации*: учебное пособие по специализации. Москва, 2004, Ч. 2: 126 – 159.
17. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
18. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва, 2004.
19. Менджерицкая Е.О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса. Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2006: 50 – 55.
20. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва, 1979.
21. Петрова Н.В. Текст и дискурс. *Вопросы языкознания*. 2003; № 6: 123 – 132.
22. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва, 2001.
23. Прохоров Ю.Е. *Действительность. Текст. Дискурс*: учебное пособие. Москва, 2004.
24. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва, 1996.
25. Степанов Ю.С. В поисках прагматики: (проблема субъекта). *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1981; Т. 40, № 4: 325 – 332.
26. Цурикова Л.В. *Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации*. Воронеж, 2002.
27. Hemandi P., Steen F. *The Tropical Landscapes of Proverbia*: A Crossdisciplinary Travelogue. Available at: http://cogweb.ucla.edu/Culture/Hemadi Steen
28. Lau K.J. 'It's About Time': Ten Proverbs Most Frequently Used in Newspapers, and Their Relationship to American Values. *Proverbium*. 1996; № 13: 135 – 159.
29. *Британский национальный корпус BNC*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
30. *Корпус современного американского английского языка COCA*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
31. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/
32. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international

References

1. Alefirenko N.F. `Etno`ejdemicheskij koncept i vnutrennyaya forma yazykovogo znaka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 70 – 81.
2. Arutyunova P.D. Diskurs. *Lingvisticheskaya `enciklopediya*. Moskva,1990.
3. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva, 2004; № 1: 18 – 35.
4. Bralina S.Zh. Rechevye stereotipy fol'klornogo teksta. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2004.
5. Buneeva N.L. *Pragmaticheskie aspekty poslovic anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
6. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
7. Volodina M.I. Yazyk SMI – osobyj yazyk social'nogo vzaimodejstviya. *Yazyk sredstv massovoj informacii*: uchebnoe posobie po specializacii. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004; Ch. 2: 11 – 40.
8. Gudkov B.D. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2003.
9. Dobrydneva E.A. *Kommunikativno-pragmaticheskaya paradigma russkoj frazeologii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
10. Krasnyh V.V. Lingvo-kognitivnyj podhod k kommunikacii. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva, 2000; Vypusk 12: 41 – 45.
11. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva, 2003.
12. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva, 2004; № 1: 6.
13. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. Vidy prostranstva teksta i diskursa. *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya*. Moskva, 1997: 15 – 25.
14. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. O konturah novoj paradigmy znaniya v lingvistike. *Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta*: doklady VII Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 1999: 186 – 197.
15. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.3., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
16. Kubryakova E.S., Curikova L.V. Verbal'naya deyatel'nost' SMI kak osobyj vid diskursivnoj deyatel'nosti. *Yazyk sredstv massovoj informacii*: uchebnoe posobie po specializacii. Moskva, 2004, Ch. 2: 126 – 159.
17. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.

18. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
19. Mendzherickaya E.O. Termin «diskurs» i tipologiya mediadiskursa. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika. 2006: 50 – 55.
20. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva, 1979.
21. Petrova N.V. Tekst i diskurs. *Voprosy yazykoznaniya*. 2003; № 6: 123 – 132.
22. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva, 2001.
23. Prohorov Yu.E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
24. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva, 1996.
25. Stepanov Yu.S. V poiskah pragmatiki: (problema sub`ekta). *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1981; T. 40, № 4: 325 – 332.
26. Curikova L.V. *Problema estestvennosti diskursa v mezhkul'turnoj kommunikacii*. Voronezh, 2002.
27. Hemandi P., Steen F. *The Tropical Landscapes of Proverbia*: A Crossdisciplinary Travelogue. Available at: http://cogweb.ucla.edu/Culture/Hemadi Steen
28. Lau K.J. 'It's About Time': Ten Proverbs Most Frequently Used in Newspapers, and Their Relationship to American Values. *Proverbium*. 1996; № 13: 135 – 159.
29. *Britanskij nacional'nyj korpus BNC*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
30. *Korpus sovremennogo amerikanskogo anglijskogo yazyka COCA*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
31. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/
32. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international

Статья поступила в редакцию 14.12.21

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-282-284

Hu Jiarui, *postgraduate, Faculty of Languages and Literature, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: phil-literatura@rudn.ru*

RUSSIAN NATIONAL IDEA IN THE WORK OF VIKTOR PELEVIN ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL "GENERATION 'P'". The article examines the concept of the Russian national idea, analyzes its reflection in the novel "Generation 'P'". Contemporary Russian postmodern writers and their works have attracted wide attention of the reading audience in Russia and abroad. Their works always have philosophical overtones, and the interweaving of the plot conceals sacred religious meanings. Interpreting Russian postmodern literature requires awareness and research of the "Russian idea" among contemporary Russians and its impact on contemporary Russian literature. The task of this article is to analyze the interpretation of the idea of Russian consciousness in Pelevin's novels, in particular, on the example of the life experience of Tatarsky, the protagonist of the novel "Generation 'P'". After analyzing this literary work, one can understand how the modern Russian intelligentsia lives, how it relates to social reality, characterize the modern interpretation of the Russian national idea and trace the development of this concept.

Key words: **Russian national idea, Viktor Pelevin, Russian literature.**

Ху Цзяжуй*, аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: phil-literatura@rudn.ru*

РУССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «GENERATION "П"»

В статье рассмотрена концепция русской национальной идеи, проанализировано ее отражение в романе «Generation "П"». Современные русские писатели-постмодернисты и их произведения привлекли широкое внимание читающей аудитории в России и за рубежом. Их произведения всегда имеют философский подтекст, а переплетения сюжета таят в себе сакральные религиозные смыслы. Интерпретация русской постмодернистской литературы требует осознания и исследования «русской идеи» среди современных россиян и ее влияния на современную русскую литературу. Цель данной статьи – проанализировать интерпретацию идеи русского сознания в романах Пелевина, в частности, на примере жизненного опыта Татарского, главного героя романа «Generation "П"». Проанализировав это литературное произведение, можно понять, как живет современная российская интеллигенция, как она относится к социальной реальности, охарактеризовать современную трактовку русской национальной идеи и проследить процесс развития этого понятия.

Ключевые слова: **русская национальная идея, Виктор Пелевин, русская литература.**

Личность Виктора Пелевина и его творчество занимают значительное место в русской постмодернистской литературе. Как только его произведения вышли в свет, они получили высокую оценку широкого круга читателей в России и других странах. Произведения Пелевина отличаются незаурядностью и разнообразием сюжетных линий, а вкрапления мистических и философских зарисовок делают чтение по-настоящему увлекательным. В книгах писателя очень точно отражена социальная действительность России конца XX и начала XXI века.

Актуальность исследования заключается в невозможности понимания русской постмодернистской литературы без осознания и исследования «русской национальной идеи», в том числе в творчестве наиболее яркого представителя русского постмодернизма.

Цель исследования заключается в анализе концепции русской национальной идеи в творчестве Виктора Пелевина на примере романа «Generation "П"».

Задачи исследования:

1. Рассмотреть концепцию русской национальной идеи в интерпретации русских исследователей и философов.

2. Проанализировать отражение русской национальной идеи в романе Виктора Пелевина «Generation "П"».

Понятие «русская национальная идея» в интерпретации русских исследователей и философов

В.А. Алексеева даёт следующее определение национальной идеи в своей одноименной книге: «Национальная идея – систематизированное обобщение национального самосознания в его надвременном бытии, представленное чаще всего в форме социально-философских или общественно-политических текстов, художественных произведений» [1]. Исследование русской национальной идеи ведется давно. Прежде всего, русская национальная идея – это самосознание русской нации, которое проистекает из самобытности русского народа, его огромной любви к родной земле и является философским выражением самосознания нации. Сам термин «русская идея» впервые был упомянут русским классиком Федором Михайловичем Достоевским. В октябре 1860 г. в небольшой статье «Объявление о подписке на журнал «Время»», который издавал его брат Михаил, он писал о том, что «наша задача – создать себе новую форму, нашу собственную, родную, взятую из почвы нашей, взятую из народного духа и народных начал. И характер нашей будущей деятельности должен быть в высшей степени общечеловеческий» [2]. В этой статье впервые употреблено словосочетание «русская идея». Историю формирования русской национальной идеи можно проследить, оглянувшись на более чем тысячу лет назад и ознакомившись с текстом «Слова «О законе и благодати»» времен эпохи Киевской Руси. В этой религиозной работе впервые говорится о том, что Россия как христианская страна должна занимать своё особое место в мире.

«Русская идея» по И.А. Ильину – это творческий акт русского народа, в ней отражены дух христианства, любви и верности, а также обозначена важность саморефлексии. Русская идея, с другой стороны, воплощается через патриотизм и национализм, которые основаны на осознании человеком того, что он тесно связан с судьбой страны, нации и народа, и его отождествлении с национальным духом. По сравнению с творчеством авторов других стран, литературные произведения многих русских писателей и поэтов намного сильнее отражают идею национального самосознания. Например, Александр Пушкин, Марина Цветаева, Лев Толстой, Николай Гоголь, Михаил Шолохов, а также современные писатели, такие как Александр Солженицын, Виктор Пелевин, Владимир Сорокин и другие в своих произведениях либо демонстрируют свою любовь к русской земле, либо выражают озабоченность судьбой России, беспокоятся об условиях жизни русского народа, либо размышляют о характерных недостатках российского общества, выступают за спасение и братское единение.

Герой пушкинской «Капитанской дочки» Петр как благородный дворянин и истинный офицер протянул руку помощи Пугачеву, крестьянину, страдающему от холода и голода. Он, преодолев препятствия статусной иерархии, отстаивал православный дух братства. Когда Петр сказал, что хочет вернуться на службу в царскую армию, Пугачев не остановил его, а решительно отпустил. В другом рассказе Пушкина – «Станционный смотритель» – главный герой изображен как тривиальный чиновник самого низкого ранга, образ его отражает сочувствие и

сострадание автора к низовым госслужащим, которым приходится перешагивать через свое человеческое достоинство.

В постмодернистской поэме «Москва – Петушки» Венедикт Ерофеев описал оцепенение и безразличие, парализовавшее русский народ во времена жестокого централизованного правления в Советском Союзе. Автор выражает глубокую озабоченность судьбой страны и нации.

Тема русской судьбы и сознания присутствует во многих произведениях Пелевина. Например, в романе «Омон Ра» автор описывает маленького мальчика, который мечтал стать пилотом и покорять космос, которого обманом заманили в советскую летную школу для прохождения так называемой летной подготовки. Там курсантам отрезали ноги, а так называемая подготовка проходила с использованием различных сомнительных методов. «Полет на Луну» оказался просто фильмом, снятым в то время, и на самом деле никакого полета не было. В романе отражается жестокость, лицемерие, безжалостное разоблачение и обвинение советской централизованной системы. В другом романе – «Чапаев и пустота» – Пелевин описывает историю Петра – психически больного человека, который прошел через Октябрьскую революцию, гражданскую войну и пережил ранний постсоветский период. Болезненная шизофрения проявляется в бесконечных идеологических изысканиях главного героя, а искренним посылом Пелевина, вложенным в уста литературного персонажа, стало произнесенное Петром предложение задуматься о судьбе и принадлежности России. Фраза «Где я в этом потоке?» призвана показать замешательство современного российского общества в целом и россиян в частности. В романе «Священная книга оборотня» Пелевин критикует современное российское общество, поклоняющееся золоту, и бюрократическую культуру, размышляя о различных бедах российской истории и современного общества. Через образ главного героя, полковника Саши, автор передает националистические чувства россиян, то, как российская элита стремится избавиться от неприятной вестернизации и возродить русские национальные традиции.

После распада Советского Союза первоначальная единая идеология марксизма-ленинизма, занимавшая доминирующее положение в российской идеологии, была отвергнута [3]. Прозападные мысли какое-то время роились в головах россиян, но идеология западных стран не смогла по-настоящему интегрироваться в российское общество. Это было бы слишком радикально. Реформа вестернизации не принесла соответствующих результатов: российское общество впало в «состояние идеологического вакуума», народ пребывал в замешательстве. Поэтому сегодня современной России, переживающей социальные преобразования, важно сформировать новое «русское национальное сознание», чтобы изменить международный статус страны, защитить национальные интересы и достоинство государства, а также сохранить унаследованные национальные традиции русской культуры, истории и религии. Необходимо укрепить у людей чувство российской идентичности.

Русская идея в романе «Generation “П”»

Роман Виктора Пелевина «Generation “П”» оказал глубокое влияние на русское национальное сознание, отразив духовный кризис конца XX века. В своем произведении автор также глубоко раскрыл и осмыслил идеологию Советского Союза в тот период и на ранних этапах после его распада. Это отчетливо видно в описании процесса духовного преображения главного героя Татарского. Татарский родился в советскую эпоху и пережил ряд серьезных изменений в российской истории, таких, например, как шоковая терапия распада Советского Союза. Татарский специализировался на литературе национальных меньшинств во время учебы в университете и был готов работать над переводом соответствующей литературы. После окончания вуза он планировал днем заниматься переводом литературы нацменьшинств, а ночью посвящать себя поэзии. Жаль, но превратности общества заставили его отказаться от своих первоначальных амбиций. Из-за политики маркетизации и распада Советского Союза, великих перемен в Восточной Европе и других событий российский бизнес стал процветать, но уровень безработицы при этом значительно вырос, а цены взлетели до небес. Одним литературным творчеством больше невозможно было содержать семью. Поэтому Татарский начал заниматься бизнесом и посвятил себя рекламному дизайну. Но когда герой окунулся в социальную реальность, то понял, что ничего не знает о мире, который выстроился за последние несколько лет. Разрыв между богатыми и бедными в российском обществе становился все больше и больше. С одной стороны, богатые и начинающие олигархи жили в роскоши и разврате, в то время как, с другой стороны, число безработных и нищих резко увеличивалось. Уровень социального обеспечения ухудшился донельзя. В политическом поле произошли огромные изменения, но лицемерный характер политиков принципиально не изменился.

«По телевизору между тем показывали те же самые хари, от которых всех тошнило последние двадцать лет. Теперь они говорили точь-в-точь то самое, за что раньше сажали других, только были гораздо смелее, тверже и радикальнее» [4]. Такого рода вещи на самом деле являются проявлением западного либерализма. Олигархи и «правительственные шишки» в России и других советских республиках во времена начала распада СССР – это недавние высшие партийные и правительственные чиновники в советское время. В советское время такие люди вели борьбу за власть и собственные интересы. По этой причине они, не колеблясь, проводили операции по фактическому уничтожению диссидентов во имя революции. Во имя революции же они арестовали и расстреляли большое количество своих противников. Со времен Ленина для членов партии КПСС были созданы специальные магазины, например, магазин «Березка». Советская номенклатура обладала особыми привилегиями, могла рассчитывать на более высокие зарплаты и легко получать предметы роскоши и импортные товары, которые обычным советским людям обычно было нелегко купить, ей выделялось лучшее жилье. Но когда представители элиты находились на публике, они клялись служить народу, построить новый мир для пролетариев, пропагандировали Советский Союз как самую счастливую страну в мире, в то время как люди капиталистических стран, таких как США, Англия и другие, живут в тяжелом положении. Под волной приватизации и либерализации после распада Советского Союза бывшие чиновники все еще полагались на власть в своих руках, надеясь превратиться в чиновников и олигархов России и других республик бывшего Советского Союза, продолжая дурачить народ и жить в роскоши и разврате. Но в своей пропагандистской машине они развернулись на сто восемьдесят градусов: агитировали за либеральную демократию, антисоветизм, антикоммунизм и антитоталитаризм, при этом на самом деле их не волновали материальные и духовные страдания народа. В тексте романа Пелевина отражается разочарование и негодование автора по отношению к бюрократическому классу.

В романе «Generation “П”» движимый корыстными интересами Татарский прошел путь от молодого поэта, одержимого романтическими идеалами и жаждущего реализации в литературном творчестве, до эгоистичного поклонника денег. В конце романа главный герой даже пожертвовал своей личностью ради исполнения роли человеческого мужа богини Иштар, чтобы получить «любую возможность, доступную воображению». После распада Советского Союза идеология марксизма-ленинизма перестала существовать как воплощение национального сознания, однако за короткий промежуток времени новая русская национальная мысль сформироваться не успела. Вот что сказал Солженицын в своем эссе «Россия в обвале», написанном в мае 1998 года и содержащим размышления автора об изменениях, произошедших в России в 1990-е годы, о сложившейся ситуации, государственных, общественных, национальных, нравственных проблемах, возможных путях возрождения страны и о судьбе русского народа: «Часы коммунизма своё отбили. Но бетонная постройка его ещё не рухнула. ... При всей уже 12-летней затяжности нового глубокого государственного и всежизненного кризиса России, выпуская в свет нынешнюю работу – и последнюю мою на все эти темы, – я не надеюсь, что и мои соображения могут в близости помочь выходу из болезненного размыва нашей жизни». Высокопоставленные государственные чиновники были в основном заняты борьбой за власть и политические интересы, одновременно пытаясь решать сложные международные и внутригосударственные проблемы, что также способствовало проникновению западных ценностей в российскую культурную среду и влиянию их на российское общество. В романе Пелевина устами менеджера по рекламе Пугина раскрывается этот социальный статус-кво: «– Совок уже почти ничего не производит сам. А людям ведь надо что-то есть и носить? Значит, сюда скоро пойдут товары с Запада. А одновременно с этим хлынет волна рекламы. Но эту рекламу нельзя будет просто перевести с английского на русский, потому что здесь другие…» [4].

В романе «Generation “П”» автор не только использует историю главного героя Татарского для отражения глубочайшего духовного кризиса, с которым столкнулась русская интеллигенция в 1990-е годы, но и демонстрирует отсутствие духа национального единства в российском обществе через оценку социального статус-кво другими персонажами. Так, одному из коллег Татарского, Вовчику Малому, принадлежат такие слова: «Наш национальный бизнес выходит на международную арену. А там крутятся всякие бабки – чеченские, американские, колумбийские, ну ты понял. И если на них смотреть просто как на бабки, то они все одинаковые. Но за каждыми бабками на самом деле стоит какая-то национальная идея. У нас раньше было православие, самодержавие и народность. Потом был этот коммунизм. А теперь, когда он кончился, никакой такой идеи нет вообще, кроме бабок. Но ведь не могут за бабками стоять просто бабки, верно?» [4].

Начиная с XVI века, Россия претендовала на звание центра православной веры, транслируя мысль о том, что русский народ – это некий «мессия», который должен взять на себя роль спасителя. В период расцвета царской России страна была известна как «европейская жандармерия», ее территория включала Евразию и занимала почти 30 миллионов квадратных километров. Та эпоха подарила миру много всемирно известных ученых, писателей, музыкантов и политиков: в конце XVII – середине XIX века родились император Петр Великий, императрица Екатерина II, знаменитый полководец Александр Суворов, величайший химик Дмитрий Менделеев, наконец, «солнце русской поэзии» Александр Пушкин, а также много других ярких деятелей искусства и словесности. Царская Россия заняла важное место на мировой арене и сохраняла его вплоть до начала Октябрьской революции. После переворота Советский Союз провозгласил себя мировой родиной пролетариата. Социалистический строй, зародившийся в Советской России, нашел отклик в сердцах простого народа других стран и утвердился в государственном укладе ГДР, КНР, Вьетнама, Кубы, Северной Кореи. В советский период, несмотря на проблемы с продовольствием и товарами первой необходимости, не говоря уже о качественной одежде, обуви, мебели, игрушках и других необходимых для обеспечения достойного качества жизни вещах, русские твердо верили, что совсем скоро социалистическая революция неизбежно увенчается успехом, новый строй воцарится во всем мире, конечно же, под эгидой Советского Союза. Из-за этого цель создания мировой державы так глубоко укоренилась в

сердцах многих россиян. С распадом Советского Союза Россия утратила первоначальный международный статус и сильно сдала позиции, оказавшись по ключевым экономическим показателям в одной группе со странами третьего мира. Однако значительное число россиян все еще живет лаврами прошлого, верит неумолкающей пропаганде и не может освободиться от утративших всякую актуальность стереотипов. Эти особенности сознания россиян в 90-е годы XX века очень хорошо подмечает Пелевин и обыгрывает в своем романе, описывая, например, сюжет рекламного ролика обуви фирмы Nike, которая имела колоссальный успех: вьетнамская армия захватила американских солдат и заставила их производить обувь Nike, а когда последние попытались протестовать, вьетнамцы выстрелили в небо из АК-47 и крикнули по-английски «Just do it!». Реклама играла на чувстве неполноценности в сердцах многих россиян, которое скрывалось за показной, ничем по факту не подкрепленной гордостью, на подсознательном желании «отомстить американцам» за поражение в холодной войне. Такого рода реклама пробуждала давно уснувшую «советскую гордость» россиян, позволяя им временно забыть о своем нынешнем затруднительном положении и почувствовать некоторое психологическое удовлетворение [5].

Таким образом, «русская национальная идея» на протяжении многовековой истории России претерпевает значительные изменения в своем содержании, но во все периоды играет очень важную роль в развитии русской культуры и становлении российского менталитета.

В разные исторические периоды русская идея обретала разные интерпретации, по-своему уникальные. И мыслители XIX – начала XX века (Ф.М. Достоевский, Н.А. Бердяев, Б.С. Соловьев, И.А. Ильин, Х. Данилевский), и более современные исследователи (В.О. Авченко, В. Аксючиц, А. Гулыги, А. Солженицын, С. Сухонос и др.) поставили перед собой в качестве важной цели глубокое и подробное изучение русской национальной идеи, пытались добраться до её сути, выразить в нескольких предложениях её основной посыл. Все они склоняются к мнению о том, что драгоценным достоянием русской нации является тот факт, что она прошла через огромные трудности и, несмотря на это, осталась неукротима [6].

В романе «Generation “П”» Пелевин не указывает конкретно, что же действительно подходит для русской национальной идеи. Однако из текста романа можно сделать вывод: автор считает, что основой современного российского сознания по-прежнему остается культура потребления. Это национальное мировоззрение, которое сформировалось в России в условиях перестройки. В «Generation “П”» Пелевин выразил свою озабоченность отсутствием русского национального сознания и будущей судьбой России, критикуя чрезмерное тщеславие, зиждущееся на оставшихся в далеком прошлом заслугах, культ личности могущественных лидеров, откровенно гедонистическую потребительскую культуру и слепое восхищение западным либерализмом. Писатель верит в свой народ, а потому, затаив дыхание, терпеливо ожидает, что русские действительно смогут вернуть себе русскую идею, подходящую для развития страны и нации, чтобы она, наконец, смогла идти по верному пути развития.

Научная новизна исследования заключается в том, что осуществлен комплексный анализ концепции русской национальной идеи в интерпретации русских исследователей и философов и ее отражения в творчестве яркого представителя российской постмодернистской литературы Виктора Пелевина.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации отражения концепции русской национальной идеи как в интерпретации русских исследователей и философов, так и в творчестве российских писателей-постмодернистов.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в вузах, в том числе при преподавании литературных дисциплин.

Библиографический список

1. Алексеева В.А. *Современный философский словарь*. Москва, 1998. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/modern/articles/237/nacionalnaya-ideya.htm
2. Гарин И. *Русская идея у Федора Достоевского*. Москва, 2020. Available at: https://proza.ru/2020/11/23/388
3. Ли С. *Художественная картина постмодернистского творчества Виктора Пелевина*. Пекин: Издательство Университета Фудань, 2011.
4. Пелевин В. *Generation “П”*. Москва: Издательство «ЭКСМО», 2017.
5. Чжан Ц. *Исследование российской государственной идеологии в переходный период*. Москва: Издательство литературы по общественным наукам, 2016.
6. Алексеева В.А. *Национальная идея*. Available at: /dictionary/183/word/nacionalnaja-ideja

References

1. Alekseeva V.A. *Sovremennyj filosofskij slovar’*. Moskva, 1998. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/modern/articles/237/nacionalnaya-ideya.htm
2. Garin I. *Russkaya ideya u Fedora Dostoevskogo*. Moskva, 2020. Available at: https://proza.ru/2020/11/23/388
3. Li S. *Hudozhestvennaya kartina postmodernistskogo tvorchestva Viktora Pelevina*. Pekin: Izdatel’stvo Universiteta Fudan’, 2011.
4. Pelevin V. *Generation “P”*. Moskva: Izdatel’stvo «`EKSMO», 2017.
5. Chzhan C. *Issledovanie rossijskoj gosudarstvennoj ideologii v perehodnyj period.* Moskva: Izdatel’stvo literatury po obschestvennym naukam, 2016.
6. Alekseeva V.A. *Nacional’naya ideya*. Available at: /dictionary/183/word/nacionalnaja-ideja

Статья поступила в редакцию 17.12.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-284-287

Khuchbarova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Linguistics, Moscow Financial and Industrial University “Synergy” (Moscow, Russia), E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

Magomedov D.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

COMMUNICATIVE-PRAGMATIC APPROACH TO THE STUDY OF FUNCTIONING OF PAROEMIAS IN ECONOMIC DISCOURSE. The purpose of the work is to define theconditions and mechanisms for the implementation of the communicative and pragmatic potential of English proverbs in economic discourse. The scientific novelty is that authors try to establish the relevance of the cognitive characteristics of English proverbs for the study of their communicative and pragmatic potentials in economic discourse. The work presents results of a complex analysis of pragmatic and cognitive functional aspects of paroemias in economic discourse. The relevance of the work lies in the in-depth study of the role of paroemias in creation of economic discourse, their communicative, pragmatic functions, thus enabling a deeper understanding of the essence of the cognitive features of paroemias. Linguists pay much attention to pragmatic aspects of linguistic units, as well as paroemias, in modern research works. Insight of scientists into pragmatics differs by research positions. The researchers consider that a pragmatic approach to a language implies research and interpretation of addressant’s choice, based on contextual conditionality, to influence a reader or an addressee. Specific character of our research predetermines the necessity to research cognitive aspects of proverbs.

Key words: **pragmatic potential, readership, linguistic unit, economic discourse, cognitive aspect.**

Д.М. Хучбарова, *канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

Д.М. Магомедов*, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, д-р филол. наук, проф., г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАРЕМИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Целью данной статьи является идентификация условий и приемов актуализации коммуникативно-прагматического потенциала английских паремий в экономическом дискурсе. Научная новизна заключается в том, что авторы определяют значимость когнитивных характеристик английских пословиц и поговорок для осуществления изучения их коммуникативно-прагматических потенций в экономическом дискурсе. В работе представлены результаты

всестороннего анализа прагматических и когнитивных функциональных аспектов паремий в экономическом дискурсе. Актуальность работы заключается в углубленном исследовании роли паремий в создании экономического дискурса, их коммуникативных, прагматических функций, что позволяет глубже понять природу когнитивных особенностей паремий. На современном этапе лингвисты уделяют большое внимание как прагматическим аспектам языковых единиц, так и паремий. Понимание прагматики может отличаться в зависимости от исследовательских позиций. Мы считаем, что прагматический подход к языку подразумевает исследование и интерпретацию выбора адресанта, основанного на контекстуальной обусловленности с целью влияния на читателя или адресата. Специфичный характер нашего исследования подразумевает необходимость исследования когнитивных аспектов пословиц.

Ключевые слова: **прагматический потенциал, читательская аудитория, лингвистическая единица, экономический дискурс, когнитивный аспект.**

Theoretical foundation, collected by scientists throughout the centuries, extensive material of practical observation, a number of recent research works of Russian and foreign linguists, specializing in paroemias, suggest that paramiology is an independent discipline. Modern paramiological research works are based on phraseological terminology and according to a number of specialists, proverbs are the part of phrasicon. We hold to the view that paramiology is a branch of phraseology. Development trends of phraseology are connected with paramiology at the moment and we should point out some of them in our research [1 – 32].

There was a surge in interest of linguists, as well as paramiographers and phraseologists, to pragmatic aspects of linguistic units last few decades of the century. Functioning of phraseological units, communicative and pragmatic objectives, a role of phraseological units in statements, opinions and their potential to form texts, pragmatic effect of transformations of phraseological units are integral parts of phraseological pragmatics. Dobridneva E.A. proposes and backs up with a fact of a communicative-pragmatic paradigm shift in phraseology in her doctoral thesis [9]. Let's consider the main important concepts connected with the research of the communicative-pragmatic potential of English paroemias, they are: "communication", "communicative-pragmatic space, "discourse".

In modern works communication is characterised by deliberate, task-oriented information transmission with respect to an addressee, based on the rules and conditions of communication. You can see a certain influence on an interlocutor for carrying out joint activities in the process of transmission, reception and exchange of information [10, pp. 41-42].

The analysis of a number of communicative models points to the fact that communication is very complex. It's difficult to explain and describe this phenomenon in terms of one science, that's why the use of research works on pragmatics seems particularly promising. So, pragmatics complements and provides understanding of a communicative process. The main concepts of pragmatics are elaborated by linguists of different areas (Arutyuniva N.V., Paducheva E.V., Demjankov V.Z., Bezmenova N.A., Gerasimov V.I., Stepanov Y.S., Matveeva G.G., Kiseleva L.A., Susov I.P., Gak V.G., Claus G., Stallnaker R.S., Posner R., Allwood J. and others).

It is possible to see a broad and a narrow view of linguistic pragmatics nowadays: under the first approach, this discipline is interpreted as a science of use of language, science about oral activity. Pragmatics is connected with the areas of linguistics, studying functioning of the language in the society (sociolinguistics, linguistics, psycholinguistic diagnostics) on this ground. A second approach assumes that pragmatics studies the relation of a sign to a speaker, interaction of linguistic peculiarities and contextual factors in the interpretation of a statement.

It should be noted that the content of a term "pragmatics" is still undefined as each scientist interprets this notion according to his objectives and goals of the work. We can cite an interpretation of Yu. S. Stepanov as an example "Pragmatics studies inherent problems…, the linguistic means are chosen to express thoughts and feelings according to circumstances. The expressions that can influence a listener or a reader better in order to persuade, touch, move to tears, make him laugh or confuse are chosen [24, p. 332]. That proves the fact that we should study a language in connection with communicators: a creator of a text and an object of linguistic manipulation. We should also point out that pragmatic research of language facts would be incomplete if we don't take into account their contextual conditionality.

Communication is carried out in conditions of communicative – pragmatic space, which consist of the following elements: 1) communicators – an addressant (subject) and an addressee (object); 2) a message and a link to a message; 3) subject matter, well-known for communicators; 4) practical purposes of interlocutors and their communicative intent; 5) time and place of the communication; 6) a code (a messenger) and the level of knowledge of this code by communicators; 7) conditions for communication (existence or absence of the noise).

A "discourse" is another important for the description of communication pragmatic category (Van Dijk developed the idea of a pragmatic character of a discourse [16, p. 136]). All communicative discourses are realised in a communicative-pragmatic space [22, p. 293].

There are a lot of definitions of a "discourse". It's understandable, as this notion has a tendency of a prolonged use and change from one paradigm to the other. In most interpretations a "discourse" is connected to the notion "text", so ideas of different scientists are different. But it is not the aim of our research to consider all the definitions and meanings of this term, especially since there is a number of reviews on this topic [17; 21; 23; 26]. In our research paper we accept the following view: "according to the linguistic approach, understanding of a discourse as a complex communicative event has been formed at the current stage of the development of the science, the differentiation of notions "discourse" and "text" (verbal and non-verbal) is considered as a part of a discourse". [21, p. 130]

According to E.S. Kubryakova and O.V. Aleksandrova, a "discourse" is a cognitive process connected with a parole, creation of a vocal act; whereas a "text" is a final outcome of a process of oral activity in a fixed form. [13, p. 194]. Thus, a "discourse" is an active, pragmatic phenomenon, simultaneous creation of a text and its perception [14, p. 194]. We should note that not only a linguistic aspect, but its dependence on extralinguistic factors (pragmatic, psychological, etc.) should be taken into account in studying any discursive activity. N.D. Arutjunova points out that "a discourse is a text in an eventful aspect; speech is considered as a purposeful behaviour, a component in the interaction of people and cognitive procedures [2, pp. 136-137].

Problems connected with discursive aspects are of interest for us as we have studied economic texts, which are of discursive character nowadays. So, a discourse is considered as an oral activity, represented in special pragmatic conditions. Analysis of a discourse is based on a cognitive approach. A cognitive approach is relevant to a discourse due to cognitive attitude of an addressant (ideological backgrounds of one or other texts, inherent ideas and attitudes), characteristics of the target audience and linguistic and extralinguistic strategies of communication, represented in a text" [19, p. 54].

The purpose of economic texts is to transmit information to an addressee and to influence his opinion. So the specific character of economic discourse is in the fact that it represents certain structure of knowledge and worldviews, promoting an addressee to reflect the reality and take new actions and behaviour" [16, p. 128]

Different communicative-pragmatic factors can influence on correct or incorrect understanding of information transmitted and on the choice of linguistic signs by an addressant to create a message: conventional or non-standard usage of words and expressions. Actually, communication gives artistic freedom, which is regulated by a language system. Adequate understanding of the information provided is possible only when cognitive frameworks of communicators coincide (a publicist and readership). The process of information transmission and all discursive activities is carried out due to cognitive phenomenon, underlying the message. Certain cognitive structures are connected with language units, which are specified by a man's purposes. So scientists insist on the synthesis of communicative and cognitive paradigms in a cognitive-discursive paradigm. In this regard, we shall address to cognitive aspects of paroemias.

Studying cognitive aspects of proverbs scholars highlight that modern science of language includes at least 4 basic scientific paradigms, they are: traditional, generative, cognitive and communicative [14, p. 190]. We can state that "the most important achievement of modern linguistics is in the fact that a language is not studied "in and for itself". It is represented in a new cognitive paradigm and its role in a cognition of a man is analysed [18, p. 4]. A cognitive approach to language has been used since 1980s. A certain system of thought "cognitivism" was formed at that time. In 1970-1980s, a cognitive science and cognitive linguistics were developed in close cooperation, enhancing and improving their areas of research. In 1989, as a result of separation, a cognitive linguistics was officially recognized as an independent branch of linguistics at the scientific conference in Duisburg.

Scientist are interested in problems of accumulation and information processing, structuring of knowledge and its representation within the human consciousness and in linguistic forms based on a cognitive approach. Thus, the main task of a cognitive linguistics is to analyse and research cognitive functions of a language.

According to this approach, a language is researched as a common cognitive mechanism, means and a condition for cognition, that's why the research of its cognitive function is "the research of the process of cognition reflected in a language" [3, p. 22]. Along with consciousness and memory, a language is a constituent of a complex informational and cognitive system, representing information from without, its processing, data retention and information transfer to other people. The received information from and about the environment is processed in thought processes. The outcome of processed information is organised in cognitive structures, located in mind. A language not only intermediate the received information, but process it. This fact enables to align knowledge and marshal information about environment in mind, to form a conceptual worldview and a model. Concepts are conceptual units of worldview, reflected in human consciousness [15, p. 90]. According to scientists, concept is formed in consciousness of a man due to visual and bodily experience, i.e. perception by sense organs; practical activities; mental processes with existing concepts; from verbal communication; through task-oriented cognitive processes of language units. So, we can assume that concepts are formed due to scientific and casual cognition.

We would like to point out that specialists in cognitive science describe a number of models of representation of knowledge: a frame, a scheme, a script, gestalt, etc. As

N.F. Alefirenko notes, all mentioned varieties of concepts differs by its discursive nature from concepts, producing lexical meanings [1, p. 72].

A cognitive structure, defining the meaning of proverbs, is a frame since meaning creation depends not only on components, but on knowledge about objects, phenomenon, situations in question [5, pp. 52-53]. According to Minskij M., a structure of data is designed for stereotype situations and comply with frequent and sometimes inefficient stereotypes [20, p. 7]. Frames are units, connected with a concept and associated with the main typical or available information [6, p. 16]. Being conventional by its nature, frames can identify typical and inherent information in the given culture or society. Consequently, conceptual frames inspire our understanding of the world, our behaviour and understanding of other people's behaviour [6, p. 16]. These are frame structures that determine use of paroemias in a discourse, since they are the means of storing and structuring stereotypical situations; a unifying tool, linking linguistic and extralinguistic knowledge in people's minds [1, p. 73].

In our research work we take the view of N.F. Alefirenko, according to which a frame is a coherent multicomponent concept, reflecting clichéd situations in combination with coherent typical knowledge, numerous ideas and stable associations. In this regard, it is necessary to apply to the problems of stereotypes.

We should note that the fact of connection of paroemias and folklore with everyday consciousness was recorded frequently in scientific literature. Everyday awareness is formed by different life principles, i.e. traditions, cultural practices, elements of social experience, worldviews and stereotypes, as you know. Proverbs "Every cloud has a silver lining"; "The English are a nation of shopkeepers"; "Sell in May and go away"; "Fight fire with fire"; "Time and tide wait for no man"; "As well as he hanged for a sheep as for a lamb"; "All is grist that comes to one's mill" and many other English proverbs record these attitudes obviously.

P. Hernandi and F. Steen explain functioning of paroemias in persons' mind and availability of cognitive liberty and rhetorical analogical figurativeness in the society [27]. Using this or that metaphoric proverb, we can manipulate with analogies. In a proverb "*Every dog has its day*", we assure that fortune favours everybody for once. Authors point out that you need a partner to carry through with the business successfully in a proverb "*It takes two to tango*". These paroemias can be applied in many cases as there is an association link between direct and figurative meanings in every situation.

The ability of a person to perceive anything by analogy with the previous experience is the basis for stereotypy. We consider that stereotypy is a categorical simplistic perception about an event or an object, i.e. a certain pattern in our consciousness, a prevailing sample. Stereotypes represent strong conviction [23, p. 75]. Stereotypes are well-known due to repetitiveness and optimality in a certain society [4]. Proverbs have the same features. They are traditional and fixed expressions and consequently repetitive. Proverbs fulfil a cognitive function of patterning and simplification of knowledge and ideas as well as stereotypes and advantage a speaker to put it in simple words. Actually proverbs have a unifying semantics. According to V.P. Anikin, reproduction of reality prevails in this genre. There are such units that can be summarised forms of communication of thoughts due to thrift. Thus we can say, that proverbs are units, well-known to members of certain linguistic communities; they are relevant emotionally and cognitively; members of the society always appeal to proverbs in their speech.

The above-mentioned properties are qualificative for precedent phenomena [11, p. 170]. It is on this basis that paramiological units are studied as precedent phenomena, namely precedent statements (they are linguo-cognitive phenomena as they have fixed linguistic form). According to V.V. Krasnih, D.B. Gudkov, a precedent statement is a replicable product of verbal activity; a complete predicative unit; a complex unit, where the sum of meanings is not equal to the meaning of the whole expression" [8, p. 206]. Along with other precedent phenomena, precedent statements are included in a cognitive base, i.e. a body of knowledge and beliefs, which are common for all the members of this or that linguocultural society. Knowledge of precedent phenomena makes speech clear and connotative for native speakers. D.B. Gudkov points out 2 types of precedent phenomena: those, connected with precedent text (for example: "to be or not to be?") and autonomous. The latter include paroemias [8, p. 206]. Thus, precedent statements as well as precedent phenomena are stereotypes.

Stereotypes are used automatically. When a person thinks of proposed or enforced standards, he develops a certain attitude to them. The same is the case with paroemias. According to our research, proverbs are used in economic texts to appeal to authority, established public opinion. Everything changes in our world: people change and rethink stereotypes. Change of stereotypes is connected to changes of collective beliefs as a result of collective actions, important for qualitative difference to the lives of a community [23, p. 167]. Proverbs record these changes or challenge the stereotypes. A negation can indicate refusal of "proverbial truth", disagreement or reinterpretation.

A negation is not the only and common means. As these examples suggest, publicists work creatively and become authors of anti-proverbs, representing typical judgement view in a new perspective.

1) *"You see how the world works? – Yes. – Yes? Yes? No, no. How could you? You'd have to know the difference between a one and a seven you stupid piece of shit. We'll get it, we'll get the money. I think, for sure we're very close to ogkaat. I'm concerned of the time. – No, no, no. – The 72 hours... No, no, no.* ***Time is not money.*** *You know why? You can always make more money. So, no, please. I mean... I want you all to tell me what a seven-minute french fry tastes like. Go ahead. Have a bite of capitalism. What are you doing? Light is a particle and a wave. This is hard to understand, how a thing can be two things at once. But a woman is also both a particle and a wave. She's a wave"* [28] In this extract the author denies the role of money in human life and overplays the achievements of capitalism.

2) "*… threatened to sue the banks if they did not create a reparations fund. The banks were " negative, negative, negative. " But Linder is nothing if not tenacious --how else would he have come out of Auschwitz alive -- and he made himself the bane of the banks. The Swiss press dubbed him David against Goliath. His lawyer bombarded the banks with letters and warned of lawsuits, but action was held up when one bank after another came forward with a promise to contribute to a fund. " My friends tell me enough is enough.* ***But enough is not enough.*** *The Swiss have the audacity to keep this money that does not belong to them and to make money with it. It should go back to the Jewish people* [28]. The author shows the problems of bureaucratic acrimony, inequitable acts of banks in respect of contributors. The proverb is used to broaden the impact of the action and the amount of anger of a contributor.

3) ***Two heads are worse than one.***

Brazil's state-controlled energy giant, under Maria das Graças Foster, is paying dearly for meddling by Dilma Rousseff's government "Unique." That is how Credit Suisse, a bank, sums up Petrobras. It has a point. Most companies' stocks would sag on the sort of news Brazil's oil giant has faced in the past three weeks. A federal investigation was opened, into alleged backhanders paid to its employees by a Dutch company in exchange for oil-platform and drilling contracts. (Both companies deny the allegations.) [30]. Illicit financial flows, bucketing, illegal actions of business owners are described in the extract. The negative form of the proverb reinforces the argument here.

4) *"Don't be fooled": JetBlue president warned workers against joining a union.*

"As a result of our success, there will always be union reps, and even fellow crew members, who try to convince you that paying dues and having a union would be a better way to go. However, a union would never be able to give you a list of accomplishments like this," Geraghty wrote in the email seen by the Guardian. The accomplishments cited in the email include a holiday party, adding more nail polish colors to the uniform policy, an app launch, and new bag scanners. "So if anyone asks you to sign a card, I'm asking you to decline. Don't be fooled – ***the grass is not greener on the other side of the fence*** *and you don't have to look over that fence to see what unions have done (or failed to do) at other airlines," the email said* [31]. The person tries to convince the workers of possible disadvantages of joining a union. The negative form of the proverb serves to confirm the employees and contributes to making right decision. The emphasis of the proverb is evident here.

5) ***No news isn't good news.***

"I believe in equality for everyone, except reporters and photographers," Mahatma Gandhi once said. Journalist-haters in his mould might not care about the travails of America's news firms, but many Americans do. Nearly a third of them say they have abandoned a news source because they thought the quality of its information was declining. According to "The State of the News Media 2013", a report by the Project for Excellence in Journalism at the Pew Research Centre, the deteriorating financial state of news organisations has hurt their output. Newspaper staffs have shrunk by around 30% since their peak in 1989, and newspapers collectively now employ fewer than 40,000 full-time professionals, the lowest number since the mid-1970s [31]. The author extols the role of journalists and reporters in modern life, as you should be aware of world events to mould your life. The negative form of the proverb contributes to this fact.

6) *Marital choices are exacerbating household income inequality.* ***Opposites don't attract.*** *"Here's what nobody is telling you: Find a husband on campus before you graduate," wrote Susan Patton, a human-resources consultant, in 2013. In an infamous letter to the editor of Princeton's student newspaper, Ms Patton warned female students at the university that they will "never again be surrounded by this concentration of men who are worthy of [them]". Critics responded harshly.* [30]. Using the negative form of the proverb in this context, the author highlights the importance of compliance with certain standards in setting priorities concerning marriage.

6) ***Practice makes imperfect.*** *Even experienced fund managers don't beat the market. "the harder I practise, the luckier I get," said Gary Player, one of history's greatest golfers. And it is a widespread belief that experienced professionals are a lot better than neophytes. But is that true of fund managers? A new study suggests that the answer is distinctly mixed.* [31]. The author questions the wisdom of the proverb "Practice makes perfect" and proves otherwise here.

7) ***Silence is not golden:*** *The Economist Group unveils global Economic Purpose research at Advertising Week New York the Economist Group today announced the findings from its latest global research project, in association with Salesforce and Genuinely, exploring 'Economic Purpose' — how brands are integrating social purpose into their businesses models, and the potential reputational and financial disadvantage should they choose to opt out …* [30]. In this context a negative form of the proverb "Silence is golden" is appropriate, as inactivity and inertness may not always be relevant in business activity and economic affairs.

Thus some perceptions and views, expressed in proverbs, are analysed and reinterpreted. So, most of them are not true anymore. Changing the content of traditional proverbs, authors transform a subject matter, suggesting new content for new ideas. It should be pointed out, that anthropocentrism is important for linguistics, i.e. a significant role of a man as an observer in the formation of linguistic meanings and in the choice of certain linguistic means for processing characteristics of this or that situation [3, p. 24].

While considering cognitive aspects of proverbs, we should point out that scientists advance a new paradigm of linguistic knowledge – cognitive-discursive paradigm (Kubryakova E.S.). Two functions of a language, cognitive and communicative, are taken into account when considering linguistic phenomen in modern cognitivism. Although, according to Kubryakova E.S. "scientific description of any linguistic phenomenon involves cognitive analysis or pragmatic and communicative analysis". But analysis of content and meaning of linguistic means remains preferable in this case [12, p. 16]. The fact, that oral activity and texts represent communicative and cognitive processes, predetermines integrated studying [14, p. 193]. Taking into account the fact that proverbs are discursive units (their meaning become actual only in a discourse), we can assume that it's necessary to analyse cognitive and discursive peculiarities in the research of communicative and pragmatic potential of English proverbs.

Библиографический список

1. Алефиренко И.Ф. Этноэйдемический концепт и внутренняя форма языкового знака. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1: 70 – 81.
2. Арутюнова П.Д. Дискурс. *Лингвистическая энциклопедия*. Москва,1990.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Москва, 2004; № 1: 18 – 35.
4. Бралина С.Ж. Речевые стереотипы фольклорного текста. *Русский язык: исторические судьбы и современность:* II Международный конгресс исследователей русского языка. МГУ им М.В. Ломоносова. Москва, 2004.
5. Бунеева Н.Л. *Прагматические аспекты пословиц английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
6. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва, 1989.
7. Володина М.И. Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия. *Язык средств массовой информации*: учебное пособие по специализации. Москва, 2004; Ч. 2.
8. Гудков Б.Д. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
9. Добрыднева Е.А. *Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
10. Красных В.В. Лингво-когнитивный подход к коммуникации. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 2000; Выпуск 12: 41 – 45.
11. Красных В.В. «*Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва, 2003.
12. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Москва, 2004; № 1: 6 – 17.
13. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства текста и дискурса. *Категоризация мира: пространство и время*. Москва, 1997: 15 – 25.
14. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике. *Структура и семантика художественного текста:* доклады VII Международной конференции. Москва, 1999: 186 – 197.
15. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва, 1996.
16. Кубрякова Е.С., Цурикова Л.В. Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности. *Язык средств массовой информации*: учебное пособие по специализации. Москва, 2004, Ч. 2: 126 – 159.
17. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
18. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва, 2004.
19. Менджерицкая Е.О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2006: 50 – 55.
20. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва, 1979.
21. Петрова Н.В. Текст и дискурс. *Вопросы языкознания*. 2003; № 6: 123 – 132.
22. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва, 2001.
23. Прохоров Ю.Е. *Действительность. Текст.* Дискурс: учебное пособие. Москва, 2004.
24. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва, 1996.
25. Степанов Ю.С. В поисках прагматики: (проблема субъекта). *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1981; Т. 40, № 4: 325 – 332.
26. Цурикова Л.В. *Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации*. Воронеж, 2002.
27. Hemandi P., Steen F. *The Tropical Landscapes of Proverbia: A Crossdisciplinary Travelogue*. Available at: http://cogweb.ucla.edu/Culture/Hemadi Steen
28. Lau K.J. 'It's About Time': Ten Proverbs Most Frequently Used in Newspapers, and Their Relationship to American Values. *Proverbium*. 1996; № 13: 135 – 159.
29. *Британский национальный корпус BNC*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
30. *Корпус современного американского английского языка COCA*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
31. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/
32. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international

References

1. Alefirenko I.F. `Etno`ejdemicheskij koncept i vnutrennyaya forma yazykovogo znaka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 70 – 81.
2. Arutyunova P.D. Diskurs. *Lingvisticheskaya `enciklopediya*. Moskva,1990.
3. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva, 2004; № 1: 18 – 35.
4. Bralina S.Zh. Rechevye stereotipy fol'klornogo teksta. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost':* II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka. MGU im M.V. Lomonosova. Moskva, 2004.
5. Buneeva N.L. *Pragmaticheskie aspekty poslovic anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
6. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva, 1989.
7. Volodina M.I. Yazyk SMI – osobyj yazyk social'nogo vzaimodejstviya. *Yazyk sredstv massovoj informacii*: uchebnoe posobie po specializacii. Moskva, 2004; Ch. 2.
8. Gudkov B.D. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2003.
9. Dobrydneva E.A. *Kommunikativno-pragmaticheskaya paradigma russkoj frazeologii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
10. Krasnyh V.V. Lingvo-kognitivnyj podhod k kommunikacii. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva, 2000; Vypusk 12: 41 – 45.
11. Krasnyh V.V. «*Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva, 2003.
12. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva, 2004; № 1: 6 – 17.
13. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. Vidy prostranstva teksta i diskursa. *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya*. Moskva, 1997: 15 – 25.
14. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. O konturah novoj paradigmy znaniya v lingvistike. *Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta*: doklady VII Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 1999: 186 – 197.
15. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.3., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva, 1996.
16. Kubryakova E.S., Curikova L.V. Verbal'naya deyatel'nost' SMI kak osobyj vid diskursivnoj deyatel'nosti. *Yazyk sredstv massovoj informacii*: uchebnoe posobie po specializacii. Moskva, 2004, Ch. 2: 126 – 159.
17. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
18. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
19. Mendzherickaya E.O. Termin «diskurs» i tipologiya mediadiskursa. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2006: 50 – 55.
20. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva, 1979.
21. Petrova N.V. Tekst i diskurs. *Voprosy yazykoznaniya*. 2003; № 6: 123 – 132.
22. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva, 2001.
23. Prohorov Yu.E. *Dejstvitel'nost'. Tekst.* Diskurs: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
24. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva, 1996.
25. Stepanov Yu.S. V poiskah pragmatiki: (problema sub`ekta). *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1981; T. 40, № 4: 325 – 332.
26. Curikova L.V. *Problema estestvennosti diskursa v mezhkul'turnoj kommunikacii*. Voronezh, 2002.
27. Hemandi P., Steen F. *The Tropical Landscapes of Proverbia: A Crossdisciplinary Travelogue*. Available at: http://cogweb.ucla.edu/Culture/Hemadi Steen
28. Lau K.J. 'It's About Time': Ten Proverbs Most Frequently Used in Newspapers, and Their Relationship to American Values. *Proverbium*. 1996; № 13: 135 – 159.
29. *Britanskij nacional'nyj korpus BNC*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
30. *Korpus sovremennogo amerikanskogo anglijskogo yazyka COCA*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
31. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/
32. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international

Статья поступила в редакцию 14.12.21

УДК 811.351 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-288-289

Ramazanova M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: maryamr@mail.ru*

ZOOMORPHIC CULTURE CODE IN THE WORLD PICTURE OF THE LAK AND GERMAN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of phraseological and paremiological units of the Lak and German languages, which reveals the zoomorphic culture code. The choice of this topic is explained by the fact that researchers consider the zoomorphic cultural code to be the most ancient and basic cultural codes, whose participation in the formation of the linguistic picture of the world of any ethnic group is of great importance. Zoomorphic cultural code uses zoometaphors with images of domestic animals, wild animals and birds, which, as a part of phraseological and paremiological units, represent the behavior and essence of the person. The attraction for the study of this issue of the material of different languages, cultures and traditions, distant from each other, will allow to reveal more clearly the specificity of ethnic worldview and determine the uniqueness of zoomorphic cultural code of each linguistic and cultural community (based on Lak and German).

Key words: **Laksky language, German language, cultural code, zoometaphor, world picture.**

М.М. Рамазанова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: maryamr@mail.ru*

ЗООМОРФНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В КАРТИНЕ МИРА ЛАКСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

В статье представлен сопоставительный анализ фразеологических и паремиологических единиц лакского и немецкого языков, репрезентирующих зооморфный код культуры. Выбор данной темы объясняется тем, что исследователи относят зооморфный культурный код к древнейшим и базовым кодам культуры, участие которого в формировании языковой картины мира любого этноса имеет огромное значение. Зооморфный культурный код использует зоометафоры с образами домашних животных, диких зверей и птиц, которые в составе фразеологических и паремиологических единиц репрезентируют поведение, внешность и сущность самого человека. Привлечение для исследования данного вопроса материала далёких друг от друга разносистемных языков, языков различных культур и традиций позволит более рельефно выявить специфику этнического мировосприятия и определить уникальность зооморфного культурного кода каждой (в нашем случае – лакской и немецкой) лингвокультурной общности.

Ключевые слова: **лакский язык, немецкий язык, культурный код, зоометафора, картина мира.**

В последнее время внимание дагестанских лингвистов привлекают вопросы семантической организации фразеологизмов и паремий с компонентами зоонимами [1–4]. Интерес к зоонимам именно в составе данных языковых единиц объясняется тем фактом, что зоонимы во фразеологических и паремиологических единицах употребляются не в собственно денотативном значении, а в переносном смысле, который и репрезентирует зооморфный код культуры. Зооморфный код культуры относится к наиболее древним, которые наряду с фитоморфным и соматическим кодами служат основой создания языковой картины мира. Очевидно, по этой причине В.В. Красных характеризует данные культурные коды как базовые, наиболее крупные и значимые для всех этнических культур коды [5, с. 380].

Актуальность темы представленной статьи обусловлена тем, что фразеологические и паремиологические единицы с компонентами зооморфизмами, репрезентирующие зооморфный код культуры немецкого и лакского языков не были еще предметом специального сопоставительного исследования.

Цель данной статьи **–** выявить этнокультурную специфику зоометафор, образующих зооморфный код культуры немецкого и лакского языков. Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи: 1) дать семантический анализ фразеологических и паремиологических единиц с зоометафорой в немецком и лакском языках; 2) выявить культурологические особенности исследуемых единиц; 3) выявить и описать универсальные и идиоэтнические характеристики зооморфного кода культуры немецкого и лакского языков.

Примеры для анализа получены методом выборки из паремиологических и фразеологических словарей исследуемых языков.

Статья будет небесполезна для последующих теоретических работ в данной области на материале различных языков, а также для разработки общих и специальных курсов по сопоставительной типологии дагестанских и индоевропейских языков, что составляет ее практическую значимость.

Человек познаёт, структурирует и вербализует окружающий мир посредством концептуальной метафоры, переводя познания из одной концептуальной области в другую. Важное место в познании человеком самого себя (своей сущности, внешности, поведения, образа жизни) играет зоометафора. Посредством зоометафоры поведение, внешность, сущность домашних животных или диких зверей, птиц, насекомых проецируются на человека, приписывая ему те или иные зооморфные характеристики. Зоометафора представляет собой востребованный и широко используемый способ кодирования этнокультурной информации.

Зооморфный код культуры наиболее ярко проявляется во фразеологических и паремиологических единицах, поскольку в паремиях и фразеологизмах закрепляются, хранятся веками и передаются последующим поколениям наиболее древние формы мировосприятия, обусловленные особенностями быта, уклада жизни, этнической культуры. В.Н. Телия отводит фразеологическим и паремиологическим фондам центральное место в деле идентификации национального самосознания» [6, с. 9].

В лингвокультурологии существует множество определений культурного кода. Наиболее адекватной нам представляется определение культурного кода в качестве “сетки”, которую культура “набрасывает” на окружающий человека физический мир для того, чтобы структурировать и оценить его [1]. Зооморфный код культуры представляет собой совокупность характеристик животных, употребленных во вторичных (переносных) значениях, репрезентирующих культурно значимые смыслы.

Зоометафора используется чаще всего для негативной оценочной характеристики человека. В исследуемых языках для негативной оценки человека используются зооморфизмы ‘свинья’, ‘осел’, ‘собака’, ‘змея’, ‘корова’, ‘курица’ и др. В принципе любое из названий зоонимов может быть использовано для оценочной характеристики человека, например, в лакском языке: *дунгъуз куна учIиакъасса* ‘подлый, как свинья’; *дунгъуз куна учсса* ‘толстый, как свинья’; *дунгъуз куна чапалсса* ‘грязный, как свинья’ и т.д.

Зооморфизмы употребляются для характеристики человека как в виде самостоятельных лексем, так и в качестве компонентов-зоонимов в составе фразеологических и паремиологических единиц.

Зооним *ттукку* ‘осел’ в переносном значении употребляется в лакском языке для обозначения человека с такими негативными качествами, как ‘глупый’, ‘неблагодарный’, ‘грубый’, ‘необтесанный’ ‘упрямый’ человек, например: *ттукку куна авлиясса* ‘глупый как осел’.

Зооним *ттукку* ‘осел’ может употребляться также с нейтральной коннотацией в значении ‘работяга’ для характеристики человека, выполняющего тяжелую работу или постоянно работающего, например: *Ттуккун даву чан дакъассар* (‘Для осла работа всегда найдется’).

Зооморфизм *оьл* ‘корова’ в лакском языке относится к гендерно маркированным лексемам, поскольку употребляется исключительно по отношению к женщинам, в значении ‘нескладная женщина’ или ‘женщина с неуклюжей походкой’ и т.д., например: *оьл куна бюкъавхъусса* ‘неуклюжая как корова’. В русском языке зооним ‘корова’ также применяется в аналогичном смысле для характеристики женщины. Зооморфизм *оьл* ‘корова’ в составе идиомы *лажин кIяла оьл* ‘белолицая корова’ приобретает семантику ‘подхалимка’.

Зооморфизм *аьнакIи* ‘курица’ также носит в лакском языке гендерно маркированный характер и употребляется для характеристики женщин в значении ‘неповоротливая’, ‘нерасторопная’, например: *тивтал бакъа аьнакIи* ‘нерасторопная курица’. Для характеристики беспомощного, растерявшегося человека, как правило, лиц женского пола, употребляется устойчивое выражение: *бивтусса аьнакIи куна синхралсса икIан* ‘быть беспомощным как общипанная курица’, ‘растеряться как курица’.

В лакском языке зооморфизм *барцI* ‘волк’ также носит гендерно маркированный характер, относится исключительно к мужским номинациям. Волк в лакской культуре получает положительную коннотацию и предстает символом смелости, отваги, храбрости, зооним *барцI* ‘волк’ во вторичном значении употребляется для характеристики отважного, сильного, смелого, мужественного мужчины.

Зооморфизм *барцI* ‘волк’ может реализовать также положительные и нейтральные коннотации, например: *бурцIил хьхьичIун яттуу бакьин* ‘доверить козе капусту’, букв.: ‘перед волками овец заводить’. В составе паремиологических единиц зооморфизм *барцI* ‘волк’ может выражать отвлеченное значение (нейтральная коннотация), например: *Буттал бутIуй барцI аьтIий.* ‘Волк плачет о наследстве отца’, употребляется по отношению к завистливым и жадным родственникам. *Ттукку бивкIу – бурцIин хъатIу* (‘Смерть осла – пир для волка’). *БурцIил яттугу къадикIайссар, чIачIучIа арцугу къадиIайсса* (‘У волка не бывает овец, у алкоголика – денег’).

В немецком языке зооним *Hund* ‘собака’ для характеристики человека реализует также различные коннотативные значения:

а) положительные: *wie ein Hund treu sein* ‘быть верным как пес’;

б) негативные: *wie ein Hund leben* ‘собачья жизнь’, букв.: ‘жить как собака’;

в) нейтральные: *gleichgültig wie eine Hundeschnauze* ‘безучастный’, ‘равнодушный’ – русский эквивалент ‘черств как сухарь’; *wie ein junger Hund frieren* ‘мёрзнуть как молодая собака’; *wie ein Hund frieren* ‘мёрзнуть как собака’ и т.д.

В лакском языке зооним *каччи* ‘собака’ употребляется во вторичном переносном значении с крайне негативной коннотацией в значении пьяный’ или злой человек’, например: *ккаччи куна оьсса* ‘злой как собака’; *ккаччи куна увчухъсса* ‘пьяный как собака’. К разряду пейоративной лексики относятся идиомы: *ккаччил зимиз* ‘некрасивый, рыжий человек’, букв.: ‘собачья муха’; *ккаччил лякъа* ‘прожорливый человек’, ‘неразборчивый в еде человек’, букв.: ‘собачий живот’; *ккаччил щунщуматlu* – употребляется для оскорбления некрасивого человека с уродливым носом и губами, букв.: ‘собачье рыло’; *ккаччил багьлий* ‘по собачьей цене’.

Образ змеи в лакской этнической культуре ассоциируется с такими положительными качествами человека, как мудрость, знание языков, красноречие, ораторское искусство и т.д., например: *шатта кунма аькълу бусса* ‘имеющая ум, как змея’, ‘умная как змея’. Этноспецифичным для лакского языка является метафорическое переосмысление зоонима ‘змея’, который может иметь как положительные, так и отрицательные коннотативные значения, например: *шатлул маз* ‘острый язык’, ‘ядовитый язык’, букв.: ‘змеиный язык’.

Зооморфизм *шатта* ‘змея’ символизирует в лакском языке самые негативные черты характера человека. В дагестанской культуре к наихудшим человеческим качествам относится лицемерие, и оно тоже символизирует змея, например: *Шатта кьюрщалану бунувари бивчlан аьркинсса*. ‘Змею надо убить, пока она еще мала (как лицемера)’.

Змея не только мудра, хитра, коварна, лицемерна, но и злопамятна. Соматизм *шатта* ‘змея’ также может реализовать в лакском языке и нейтральные коннотации, например: *Шатта ккавччув хlинчурая нигьа усайссар* (‘Змею увидевший, верёвки боится’); *Шатта хьун къаивтун, кьюрщалану унува ивч1ан аьркинссар* (‘Надо было убить, пока была ящерицей, не дав стать змеёй’).

В немецком языке зооморфизм *Schlange* ‘змея’ символизирует только негативные черты характера человека, такие как хитрость, лживость, коварство, лицемерие, например: *Sie ist falsch wie eine Schlange*. ‘Она лжива, как змея’.

Хитрость в лакском и немецком языках ассоциируется также с лисой. Примечательно, что фразеологизмы с компонентом зооморфизмом ‘лиса’ в исследуемых языках совпадают и структурно и семантически: нем. *listig wie ein Fuchs* ‘хитрый как лиса’; лак. *цулчlа куна хlиллакарсса* ‘хитрый как лиса’, букв.: ‘лиса как хитрый’; *цулчlа куна макрурду бусса* ‘коварный как лиса’, букв.: ‘лиса как коварный’. Разница в структуре данных идиом заключается только в порядке расположения их компонентов. В немецком языке определение (*listig wie*) предшествует определяемому объекту (*ein Fuchs)*. В лакском языке определяемое (*цулчlа куна*) предшествует определению (*хlиллакарсса*). Функционирование в разных культурах таких совпадающих идиом с компонентом зоонимом В.Н. Телия объясняет наличием так называемых «культурных универсалий» [7, с. 14].

Исследование вопроса функционирования идентичных идиом в различных культурах «помогает выявить универсальные характеристики и специфические особенности фразеологических систем сопоставляемых языков» [8, с. 3642].

Зооморфизм ‘кошка’ репрезентирует в лакской культуре ‘двуличие’, ‘лицемерие,’ ‘хитрость’, ‘обман’, ‘притворство’, например: *ччитул ламус* ‘мнимое стеснение’, ‘притворное стеснение’, букв.: ‘стеснительность кошки’; *ччиту ва ккаччи кунма (къаччан)* ‘не любить друг друга как кошка и собака’, букв.: ‘кошка и собака как (не любить)’. Фразеологические единицы с компонентами-зоонимами в паре ‘кошка’ и ‘собака’ репрезентируют несовместимость в реальной жизни кошек и собак, их вечную вражду и борьбу.

Для характеристики некрасивого человека, неважно, мужчина это или женщина, употребляется фразеологизм: *луxlu ччиту куна оьккисса* ‘некрасивый как черная кошка’. В то же время лексема «кошка» в лакском языке содержит положительную субъективно-оценочную коннотацию, например: *читу кунма тяхъасса* «радостный как кошка». *Ччитул кюру ужагьрай барачатссар* (‘Кошка в доме приносит благополучие’).

Зооморфизм *ччиту* ‘кошка’ реализует также нейтральные коннотативные значения, например: *Кlуллун ччитугу яла оьмур жанаварди* (‘Кошка для мыши самый страшный зверь’). Для оценки неблагопристойного поступка лакцы употребляют устойчивое сочетание *ччитри хъянссар* «кошки засмеют» – эквивалент русского «курам на смех».

В немецком языке *Katze* ‘кошка’ проявляет как положительную, так и негативную субъективно-оценочную коннотацию, например: а) положительная коннотация: *flink wie eine Katze* ‘ловкий как кошка’; б) отрицательная коннотация: *sie ist falsch wie eine Katze* ‘она насквозь фальшива’, букв.: ‘она фальшива как кошка’.

Исследование направлений метафорического переноса, реализованных в концептуальных зоометафорах немецкого и лакского языков, позволяет выявить этнокультурную специфику зоометафор, образующих зооморфный код культуры данных языков, и утверждать, что зооморфизмы в составе паремиологических и фразеологических единиц немецкого и лакского языков одновременно репрезентируют как общечеловеческое (характерное для всех или большинства этносов), так и специфически национальное (характерное для данного конкретного этноса). В качестве универсального можно рассмотреть сам факт наличия в языках исследования фразеологических и паремиологических единиц с соматическим кодом культуры.

В исследуемых языках зооморфизмы ‘свинья’, ‘осел’, ‘собака’, ‘змея’, ‘корова’, ‘курица’ и ‘лиса’ используются для актуализации отрицательных качеств человека. Зооморфизм ‘кошка’ в обеих культурах также одинаково сочетает в себе положительные и отрицательные качества. В общелингвистическом плане фразеологические и паремиологические единицы с зооморфизмами можно рассматривать в качестве одного из универсальных языковых явлений.

Этноспецифичным для лакского языка является наличие гендерно маркированных зооморфизмов *оьл* ‘корова’ и *аьнакlu* ‘курица’, которые употребляются исключительно по отношению к лицам женского пола и только для актуализации негативных качеств и зооморфизма *барцl* ‘волк’, который относится к исключительно мужским номинациям и актуализирует лучшие мужские качества: храбрость, смелость мужество. Этноспецифичным для лакской культуры можно считать метафорическое переосмысление зоонима *шатта* ‘змея’, который символизирует как негативные черты характера человека (подлость, коварство), так и положительные (мудрость, знание языков, красноречие, ораторское искусство). Только для лакской культуры (из исследуемых) характерно метафорическое переосмысление зооморфизма *барцl* ‘волк’, который получает положительную коннотацию.

В исследуемых языках были обнаружены идиомы с компонентом-зооморфизмом, полностью идентичные как в структурном отношении, так и в семантическом.

Объяснить наличие таких эквивалентных фразеологических единиц можно, пожалуй, наличием характерных для всех языков общечеловеческих культурных универсалий, независимых от исторических, географических, конфессиональных, бытовых и иных факторов.

Библиографический список

1. Гаджиева С.Г. *Образное сравнение как ключ к разгадке национального сознания (на материале лакского языка)*. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Махачкала, 2005; Выпуск 6: 101 – 110.
2. Гюльмагомедов А.Г. *Сопоставительный анализ зоонимической лексики русского и лезгинского языков*. *Языкознание в Дагестане*. Махачкала, 2000 – 2001; № 4-5: 53 – 59.
3. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
4. Магомедханов М.М. *Фразеологические единицы с терминами животного мира в карахском диалекте аварского языка*. *Отраслевая лексика дагестанских языков: названия животных и птиц*. Махачкала, 1988: 173 – 176.
5. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии*. Москва: Издательство «Гнозис», 2016.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
7. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва: Наука, 1986.
8. Маллаева З.М., Джалалова А.М. Спорные вопросы сопоставительной фразеологии. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-16: 3639 – 3642.

References

1. Gadzhieva S.G. *Obraznoe sravnenie kak klyuch k razgadke nacional'nogo soznaniya (na materiale lakskogo yazyka)*. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Mahachkala, 2005; Vypusk 6: 101 – 110.
2. Gyul'magomedov A.G. *Sopostavitel'nyj analiz zoonimicheskoj leksiki russkogo i lezginskogo yazykov*. *Yazykoznanie v Dagestane*. Mahachkala, 2000 – 2001; № 4-5: 53 – 59.
3. Isaev M.-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
4. Magomedhanov M.M. *Frazeologicheskie edinicy s terminami zhivotnogo mira v karahskom dialekte avarskogo yazyka*. *Otraslevaya leksika dagestanskih yazykov: nazvaniya zhivotnyh i ptic*. Mahachkala, 1988: 173 – 176.
5. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury: Osnovy psiholingvokul'turologii*. Moskva: Izdatel'stvo «Gnozis», 2016.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
7. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva: Nauka, 1986.
8. Mallaeva Z.M., Dzhalalova A.M. Spornye voprosy sopostavitel'noj frazeologii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-16: 3639 – 3642.

Статья поступила в редакцию 14.12.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-290-292

Seleznyova N.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk*
Barskaya O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: olyabarska@yahoo.com*

ENGLISH-AMERICAN BORROWINGS IN RUSSIAN MILITARY TERMINOLOGY. The article analyzes the state of knowledge of problems of borrowing foreign-language military terminology in modern science, studies the history of the appearance of Anglicisms in the Russian-language military thesaurus with an analysis of the conditions and specifics of the genesis of this process, as well as the typology of English-language borrowings in the field of military affairs. The essence and types of borrowings from the donor language to the recipient language are determined. The prerequisites for the transfer of foreign language terms to the borrowing language are highlighted. A wide range of examples of Anglicisms in the Russian-speaking military terminology is presented, especially in the naval sphere, due to Russia's historical ties with Great Britain, which have been strengthened since the 16th century.

Key words: **English-American borrowings, anglicisms, military terminology, terms of foreign language origin.**

Н.Е. Селезнева, *канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk*
О.В. Барская, *канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: olyabarska@yahoo.com*

АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье анализируется состояние изученности проблематики заимствования иноязычной военной терминологии в современной науке, изучается история появления англицизмов в русскоязычном военном тезаурусе с анализом условий и специфики генезиса данного процесса, а также типологии англоязычных заимствований в области военного дела. Определена суть и типы заимствований из языка-донора в язык-реципиент. Выделены предпосылки переноса иноязычных терминов в заимствующий язык. Представлен широкий спектр примеров англицизмов в русскоязычном военном терминологическом вокабуляре, особенно в военно-морской сфере, что обусловлено историческими связями России с Великобританией, укрепившимися с 16 в.

Ключевые слова: **англо-американские заимствования, англицизмы, военная терминология, термины иноязычного происхождения**.

Актуальность изучения проблематики развития военной терминологии в различных языковых системах подтверждается многочисленными научными публикациями в сфере терминоведения, когнитологии, словообразования, социолингвистики, а также практической необходимостью как в сфере перевода военно-технической литературы, так и в обучении будущих военных специалистов навыкам владения иностранным языком в профессиональных целях.

Цель исследования – определить степень проникновения англо-американских заимствований в русскоязычную военную терминологию и состояние изученности данного вопроса в научно-публицистической литературе.

Для достижения вышеуказанной цели было необходимо решить ряд задач:

– проанализировать научные работы, статьи, диссертационные исследования по изучаемой тематике;

– выделить суть и типы заимствований лексических единиц из одного языка в другой;

– охарактеризовать историю появления и специфику англо-американских заимствований в русскоязычной военной терминологии;

– на основе анализа этимологии терминов из военных словарей определить особенности и степень проникновения англо-американских заимствований в русскоязычную военную терминологию.

Анализ историографии изучаемой проблематики показал, что в России научно-практический интерес к англо-американским заимствованиям и, соответственно, английской и американской культуре проявился в 19 веке с появлением в 1867 году составленного В. Бутузовым «Словаря особенных слов, фраз и оборотов английского народного языка и наиболее употребимых американизмов, не введенных в обыкновенные словари». Во второй половине XX столетия появились «Словарь англицизмов (50–90-е годы 20 в.)» и «Краткий англо-русский словарь американизмов и сленга» [1], публиковались многочисленные научные труды по изучению разнообразных аспектов обогащения русского языка за счет иностранных заимствований, в том числе англицизмов. Как показали некоторые лингвистические исследования, в 20 веке доля англоязычных заимствований в русском языке, судя по анализу словарей иностранных слов, увеличилась почти в 10 раз.

М.П. Алексеев еще в середине 20 столетия исследовал проблематику англо-русских языковых контактов и пришел к выводу, что в 16–18 веках взаимоотношения англичан с русскими были не только разнообразны, но и особенно прочны [1].

В 21 веке исследования в области иноязычных заимствований в целом и англицизмов в частности, в том числе в военной сфере, получили новый виток развития в связи с усилением процессов глобализации, международного сотрудничества и обострения политических и военных конфликтов в мире, доминированием английского языка как языка международного официального и межличностного общения на всех уровнях и во всех областях деятельности людей. Среди наиболее изучаемых стали вопросы историко-лингвистического анализа формирования военной терминологии в английском, русском языках [2–7], а также влияние англо-американских заимствований на русский [8–10].

Однако до настоящего момента не было проведено комплексного исследования вопроса проникновения англо-американских заимствований в русскоязычную военную терминологию, которое расширило бы как теоретические знания лингвистической науки в данной сфере, так и границы практического их применения.

Теоретический анализ научной литературы из библиотечных фондов и ресурсов Интернета позволяет выделить суть и типы заимствований лексических единиц военной терминологии из одного языка в другой.

В диссертационном исследовании В.В. Чеботаревой военная терминология представляется как открытая языковая система, претерпевающая различные изменения [2], среди которых одним из наиболее распространенных является заимствование из других языков.

Современные лексикологи под термином «заимствование» подразумевают как процесс перенимания иноязычных лексических единиц, так и сами слова, перенесенные из иностранных языков, независимо от времени их заимствования и степени ассимиляции [3].

Отечественная военная терминология складывалась на протяжении многих лет, начиная со времен Древней Руси, когда формировались первые военные наименования киевского войска, и до наших дней, путем тесного взаимодействия с другими государствами и формирования собственной культуры военного дела [4]. Во второй половине XVI в. русская армия адаптирует новые виды вооружений, иностранные формы организации военных сил, что несет за собой и проникновение иноязычных слов. Наибольшее влияние на процесс заимствования военных терминов из иностранных языков оказали военные реформы Петра I, приведшие к активному освоению европеизмов русским языком, причем в основном из французского, немецкого, польского и голландского. Например, в военно-морской терминологии появляются слова, пришедшие из голландского языка (лаг» (гол. *log*); «шкипер», (гол. *schipper*, от *schip* – 'судно')).

Таким образом, разнообразие заимствованных слов отражает историю взаимоотношений русского народа с другими государствами и внедрения тех или иных новшеств в области военной техники и организации.

Ассимиляция новой лексической единицы является сложным процессом, при котором между членами семантического поля возникают новые семантические и стилистические отношения. Чаще, однако, специальные военные термины происходят из фондов родного языка [11].

Современные ученые-лингвисты выделяют два способа заимствований при образовании военных терминов, среди которых:

– внутреннее – из различных слоев словарного состава одного языка;

– заимствования из иностранных языков [6].

Процесс переноса иностранных слов из языка-донора в язык-реципиент обусловлен как внутрилингвистическими особенностями употребления иностранных терминов, так и экстралингвистическими (историческими, экономическими, социально-культурными, языковыми, психическими, эстетическими) условиями развития российского общества в целом и национального военного дела в частности.

Среди основных предпосылок переноса иноязычных терминов в заимствующий язык ученые называют следующие: исторические связи народов; потребность дать названия в родном языке для новых предметов, процессов и понятий, пришедших из другой культуры; стремление к экономии речевых средств; тенденция к устранению полисемии и омонимии; распространение моды на иностранные слова; превосходство какой-либо нации в отдельной сфере деятельности [1; 8; 12; 13].

Началом проникновения в русский язык английских по происхождению слов принято считать 16 век. С тех времен и до наших дней из английского языка в русский пришло много слов, связанных с морским и военным делом, наукой, техникой, общественно-политической жизнью, финансами и торговлей, спортом, литературой и искусством.

На рубеже 20–21 столетий англо-американские заимствования широко внедряются в сферы политики, бизнеса, еды, моды, спорта, техники, информационных технологий и масс-медиа, а также молодежного сленга и профессиональной терминологии.

Перечислим некоторые англоязычные лексические заимствования, используемые в современной русскоязычной военной терминологии: «базука» (англ. *bazooka* – музыкальный духовой инструмент) – ручной противотанковый гранатомет [14]; «дек» (от английского *deck* – ‘палуба’) – используется в названиях палуб, надпалубных надстроек и межпалубных помещений, например, ботдек – шлюпочная палуба, твиндек – межпалубное помещение [15, с. 124–125]; «спейс шаттл» (от английского *Space Shuttle* – ‘космический челнок’) (сокращенное название «Шаттл») – американский пилотируемый многоразовый космический корабль; «Стелс» (от английского *stealthy* – ‘тайный, скрытый’) – совокупность средств и методов уменьшения заметности (в основном радиолокационной и инфракрасной) военных самолётов, кораблей и пр. [14].

Существует ряд англоязычных заимствований, пришедших в отечественную военную терминологию на определенном этапе, однако не имеющих широкого употребления в современном русском военном тезаурусе, что связано в основном с развитием военной науки, техники и вооружений или с необходимостью номинации предметов или явлений, отсутствовавших в отечественных вооруженных силах в то время. Среди них: «дредноут» (от английского *Dreadnought* – ‘неустрашимый’), название английского броненосного корабля начала двадцатого столетия, значительно превосходившего по боевым качествам все существовавшие в то время броненосцы [15, с. 137]; «клипер» (от английского clipper – ‘быстрый’) – трехмачтовый парусный или парусно-паровой корабль XIX века, выполнявший разведывательные, дозорные или посыльные задания [15, с. 184].

Существует ряд английских заимствованных терминов, которые в наши дни понятны лишь узким специалистам: «апвеллинг» (от английского *up* – ‘наверх’ и *well* – ‘хлынуть’) – явление подъема глубинных вод океана в верхние его слои [15, с. 25]; «ватервейс» (от английского *waterway* – ‘водяной путь’) – водосточный желоб на корабле, по которому вода стекает за борт [15, с. 66].

Отдельной группой заимствований можно считать термины, образовавшиеся калькированием иноязычных терминов, уже укоренившихся в языке-доноре и перенесенных в язык-реципиент. К ним относятся выражения: *«fire-and-forget»* – ‘выстрелил и забыл’; *«Vertical Envelopment»* – ‘вертикальный охват’ или ‘охват с воздуха’ [14].

К англоязычным заимствованиям можно также отнести транслитерацию аббревиатур названий современных систем вооружений и техники, международных организаций или документов, связанных с военной деятельностью, которая в письменных источниках зачастую передается с помощью латинского алфавита:

ИМО (*IMO – International Maritime Organization*) – ‘Международная Морская Организация’),

МАРПОЛ (*MARPOL – Marine Pollution*) – ‘Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов’.

АСДИК (*ASDIC – Anti-Submarine Detection Investigation Committee* – ‘Исследовательский комитет по средствам обнаружения подводных лодок’) – первоначальное название гидролокационной станции, использовавшееся британскими ВМС во времена Второй мировой войны, позже замененное в странах НАТО другим англоязычным названием Сонар [15, с. 30].

Статистический анализ этимологии терминов из военных словарей («Советская военная энциклопедия» и «Военно-морской словарь») показал: хотя англоязычные заимствования уступают место по численности французским, немецким, голландским и словам латинского и греческого происхождения, однако превосходят итальянские, арабские и испанские. Так, в «Военно-морском словаре» 44 слова отмечены как заимствованные из английского языка, в то время как французских заимствований в нем – 88. Тем не менее тематический охват англоязычных заимствований очень широк – это и термины, относящиеся к военной и морской технике, вооружению, оборудованию, военным званиям, международным организациям и документам.

История закрепления англо-американских заимствований в русскоязычной военной терминологии охватывает период с XVI в. и продолжается на современном этапе развития российского общества и вооруженных сил, что усиливает практическую и научную значимость лингвистических, педагогических, исторических, социальных и междисциплинарных исследований данной тематики как с позиций расширения научных знаний о языке, так и для повышения качества иноязычного образования военных специалистов, в том числе военных переводчиков.

Проведенное исследование доказывает, что проблематика заимствования англоязычных военных терминов в русском языке недостаточно изучена и требует дальнейших изысканий в области ассимиляции англицизмов в русской военной терминологии и сохранения самобытности родного языка в условиях всемирной глобализации и информатизации.

Библиографический список

1. Власова Л. *Проникновение английского в русский язык. Из истории английских заимствований в русском языке*. Available at: www.microarticles.ru/article
2. Чеботарева В.В. *Английский военный термин в лингвистическом и социокультурном аспектах*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
3. Агапова О.В. Французские заимствования как источник обогащения английской и русской военной лексики. *Современные научные исследования и инновации*. 2017; № 4 (72): 572 – 573.
4. Вороной В.В. Этимология названий воинских подразделений в современных Вооруженных Силах Российской Федерации. *Гуманитарные научные исследования*. 2016; № 4: 261 – 264.
5. Сороколетов Ф.П. *История военной лексики в русском языке (XI–XVII вв.)*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
6. Яковлева В.Н. Заимствования в современной английской военной лексике. *Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве:* сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2016: 133 – 136.
7. Гореликова С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке. *Вестник ОГУ*. 2002; № 6: 129 – 136.
8. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. *Язык и культура*. Новосибирск, 2003: 35 – 43.
9. Омельченко М.С. Семантически мнимые англо-американские заимствования в немецком языке (Scheinentlehnungen). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 312 – 314.
10. *История вхождения английских заимствований в русский язык*. Available at: http://www.hintfox.com/article/storija-vhozhdenija-anglijskih-zaimstvovanij-v-rysskij-jazik.html
11. *Способы создания американского военного термина*. Available at: https://vuzlit.ru/841420/sposoby_sozdaniya_amerikanskogo_voennogo_termina
12. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: *Пособие для иностранных студентов-русистов*. Владивосток: Издательство «Диалог», 1995.
13. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни. *Русский язык конца XX столетия*. Москва, 1996.
14. *Советская военная энциклопедия*. Available at: http://военная-энциклопедия.рф/советская-военная-энциклопедия
15. *Военно-морской словарь*. Москва: Воениздат, 1989.

References

1. Vlasova L. *Proniknovenie anglijskogo v russkij yazyk. Iz istorii anglijskih zaimstvovanij v russkom yazyke*. Available at: www.microarticles.ru/article
2. Chebotareva V.V. *Anglijskij voennyj termin v lingvisticheskom i sociokul'turnom aspektah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
3. Agapova O.V. Francuzskie zaimstvovaniya kak istochnik obogascheniya anglijskoj i russkoj voennoj leksiki. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2017; № 4 (72): 572 – 573.
4. Voronoj V.V. `Etimologiya nazvanij voinskih podrazdelenij v sovremennyh Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2016; № 4: 261 – 264.
5. Sorokoletov F.P. *Istoriya voennoj leksiki v russkom yazyke (XI-XVI vv.)*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
6. Yakovleva V.N. Zaimstvovaniya v sovremennoj anglijskoj voennoj leksike. *Problemy obrazovaniya v sovremennoj Rossii i na postsovetskom prostranstve:* sbornik statej XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Privolzhskij Dom znanij, 2016: 133 – 136.
7. Gorelikova S.N. Priroda termina i nekotorye osobennosti terminoobrazovaniya v anglijskom yazyke. *Vestnik OGU*. 2002; № 6: 129 – 136.
8. D'yakov A.I. Prichiny intensivnogo zaimstvovaniya anglicizmov v sovremennom russkom yazyke. *Yazyk i kul'tura*. Novosibirsk, 2003: 35 – 43.
9. Omel'chenko M.S. Semanticheski mnimye anglo-amerikanskie zaimstvovaniya v nemeckom yazyke (Scheinentlehnungen). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 312 – 314.
10. *Istoriya vhozhdeniya anglijskih zaimstvovanij v russkij yazyk*. Available at: http://www.hintfox.com/article/storija-vhozhdenija-anglijskih-zaimstvovanij-v-rysskij-jazik.html

11. *Sposoby sozdaniya amerikanskogo voennogo termina.* Available at: https://vuzlit.ru/841420/sposoby_sozdaniya_amerikanskogo_voennogo_termina
12. Brejter M.A. Anglicizmy v russkom yazyke: istoriya i perspektivy: *Posobie dlya inostrannyh studentov-rusistov*. Vladivostok: Izdatel'stvo «Dialog», 1995.
13. Krysin L.P. Inoyazychnye slova v sovremennoj zhizni. *Russkij yazyk konca XX stoletiya*. Moskva, 1996.
14. *Sovetskaya voennaya `enciklopediya*. Available at: http://voennaya-`enciklopediya.rf/sovetskaya-voennaya-`enciklopediya
15. *Voenno-morskoj slovar'*. Moskva: Voenizdat, 1989.

Статья поступила в редакцию 04.12.21

УДК 811.161.1'367.635:81'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-292-295

***Tokarchuk I.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: tockarchuck.ira@yandex.ru*

FUNCTIONAL AND STYLISTIC POTENTIAL OF THE PARTICLES IN THE LITERARY TEXT (BASED ON B. PASTERNAK'S NOVEL "DOCTOR ZHIVAGO"). The article deals with the stylistic aspect of Russian particles functioning. Various stylistic effects achieved by using these auxiliary words, selected from the text of B. Pasternak's novel "Doctor Zhivago", are discussed. Special attention is given both to the roles of particles in creating a hero's speech characteristic, and to comparison of the features of these units functioning in direct and author's monologic speech. It has been revealed that dialectal and vernacular particles, as well as those with a bookish stylistic coloring, act as speech markers of the book characters identifying their backgrounds as representatives of different social classes, which reflects the idea of civil confrontation in the novel. The function of obsolete particles is to create the atmosphere of the described historical epoch. In monologic speech, particles can act as indicators of the transition from traditional narrative to free indirect discourse.

Key words: **particles, literary text, stylistic aspect, stylistic effect, speech characteristics.**

***И.Н. Токарчук**, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: tockarchuck.ira@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАСТИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»)

Статья посвящена стилистическому аспекту функционирования русских частиц. На материале текста романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» рассматриваются разнообразные стилистические эффекты, средством достижения которых являются эти служебные слова. Особое внимание уделяется роли частиц в создании речевой характеристики персонажа, а также сопоставлению особенностей функционирования данных единиц в прямой и авторской монологической речи. Установлено, что диалектные и просторечные частицы, а также имеющие книжную стилистическую окраску выступают в качестве маркеров речи героев данного произведения со стороны их социальной принадлежности как представителей разных сословий, что отражает идею о гражданском противостоянии в романе. Функция устаревших частиц состоит в создании колорита описываемой исторической эпохи. В монологической речи частицы могут выполнять роль индикаторов перехода от традиционного нарратива к свободному косвенному дискурсу.

Ключевые слова: **частицы, художественный текст, стилистический аспект, стилистический эффект, речевая характеристика.**

Целью исследования, результаты которого представлены в настоящей статье, является определение функционально-стилистического потенциала частиц в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго», чем обусловлена постановка следующих задач: установить количество и состав частиц в прямой и авторской, диалогической и монологической формах речи; охарактеризовать особенности функционирования частиц с разной стилистической окраской в прямой речи персонажей, а также в авторской монологической речи; определить роль частиц в формировании речевых характеристик персонажей / групп персонажей, а также функциональную значимость частиц в выражении авторских идей в романе.

Актуальность исследования заключается в том, что, во-первых, частицы как коммуникативно-прагматические знаки остаются популярным объектом современной русистики: несмотря на интерес лингвистов к данному классу служебных слов в течение нескольких десятилетий и значительные результаты изучения семантических и разнообразных функциональных свойств этих единиц, обнаруживаются новые аспекты для их исследования, в том числе – стилистические возможности частиц. Во-вторых, выбранное в работе направление исследования ориентировано на проблемы функциональной стилистики, поскольку связано с вопросом отбора языковых средств в тексте художественного произведения и изучением феномена идиостиля.

Новизна исследования определяется тем, что впервые проанализирован состав и особенности функционирования частиц в тексте романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» с приведением количественных данных. Материалом исследования послужили извлечения из прозаической части романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» [1], полученные методом сплошной выборки. Практическая значимость работы связана с возможностью использования предложенного подхода при проведении аналогичных исследований, а имеющийся фактический материал может стать базой для дальнейшего изучения частиц в контексте данного художественного произведения.

Стилистический аспект изучения частиц

Актуальным вопросом изучения одного из классов служебных единиц русского языка – частиц – является их функционирование в устной и письменной, разговорной и диалектной речи, в диалоге и монологе, в текстах различных стилей, жанров, композиционных типов, в том числе – в языке художественной литературы. Подход, ориентированный на необходимость учета сферы употребления частиц, был намечен в работе А.Ю. Чернышевой [2, с. 36–41], а в монографии Е.А. Стародумовой был определен как стилистический аспект в ряду других функциональных аспектов (коммуникативного, грамматического, текстового), противопоставляемых собственно семантическому [3, с. 35]. В последние десятилетия исследования такого рода заметно активизировались – на базе накопленных сведений о семантике и прагматических свойствах частиц, об их функциях на разных уровнях языка и речи. В частности, определена роль отдельных единиц и их разрядов в пространстве художественного текста как средства создания художественного приёма, речевого портрета персонажа, передачи черт характера героя, выражения мотива или идеи произведения, его тональности и под., установлены закономерности употребления частиц в функционально-смысловых типах и повествовательных формах речи и т.д., вплоть до квалификации частиц как примет индивидуальной авторской манеры. Реализуясь в художественном тексте, частицы, как и слова других грамматических классов, приобретают эстетическую функцию.

Наши наблюдения показывают, что в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» богатый семантико-функциональный потенциал частиц используется для достижения разнообразных стилистических эффектов и, следовательно, реализации художественного замысла автора, благодаря чему эти единицы могут считаться значимым художественным средством в языке данного произведения и показателем индивидуальной манеры писателя.

Функционирование частиц в тексте романа Б. Пастернака «Доктор Живаго»: общая характеристика

На основе анализа прозаической части текста рассматриваемого романа общим объемом в 480 страниц выявлено 157 частиц (за исключением *не* и *ни*, а также *бы*, которые намеренно не фиксировались, поскольку, по нашему мнению, требуют отдельного изучения в силу своей семантико-функциональной специфики и частотности) и 3 009 случаев их употребления. Наиболее представленными в количественном отношении являются частицы *еще* (335 употреблений), *же* и вариант *ж* (всего 302 употребления), *только* (260 употреблений), *вот* (242 употребления). Многие частицы имеют единичные употребления, например, *абсолютно*, *аж*, *ан*, *ать*, *воистину*, *инда*, *инно*, *ну-ка*, *оно и*, *определенно*, *отнюдь не*, *положительно*, *практически*, *рази*, *сём*, *чисто*, *эва*, *эвона что*, *явно* и др.

Характер употребления частиц в языке данного произведения отчетливо различается в зависимости от формы речи: с одной стороны, это прямая речь персонажей, т.е. фрагменты, репрезентирующие устную речь (собственно диалогическую по форме, а также представляющую собой монологические фрагменты), а с другой – авторская монологическая речь. Данные различия отражаются как в составе частиц, так и в их количественных характеристиках. По нашим подсчетам, частиц, представленных только в прямой речи героев, – 97, а единиц, встретившихся только в авторской речи, – 11. Такое соотношение в целом соответствует результатам наблюдений Е.А. Стародумовой, касающихся сопоставления количества частиц в диалогической и монологической речи в одном художественном произведении [3, с. 39]. Состав частиц в целом имеет следующие особенности: такие единицы, как *еще бы*, *как же*, *вишь*, *ишь*, *мол*, *де*, *ну*, *ну-ка*, *так и есть*, *то-то и*, *чай, небось* и мн. др., зафиксированы только в «отражен-

ной форме диалога» [там же, с. 51], большая их часть имеет разговорный характер. В авторской же речи отмечены частицы, относящиеся к нейтральной либо книжной лексике: *абсолютно*, *далеко не*, *практически*, *явно, отнюдь не* и нек. др. Эти слова отсутствуют не только в диалогах, но и в адресованных собеседнику-персонажу в рамках изображаемой ситуации общения монологах героев. В обеих формах речи используются частицы *вообще*, *даже*, *еще*, *именно*, *как раз*, *просто*, *пусть*, *только*, *уже*, *всё же* и под., имеющие нейтральный, межстилевой характер.

Функции частиц в прямой речи персонажей романа «Доктор Живаго»

Частицы, представленные в прямой речи персонажей, способствуют достижению определенных стилистических эффектов, наиболее значимыми из которых являются следующие: 1) создание иллюзии разговорности (имитация живой – естественной, непринужденной, спонтанной речи, часто сниженной и/или экспрессивной); 2) речевая характеристика персонажа, а именно – выражение таких его особенностей, как социальная принадлежность, уровень образованности, интеллект и под., а также душевное состояние персонажа в момент речи.

Так, персонажи – представители «низших» сословий регулярно употребляют просторечные и разговорные частицы, что несвойственно героям «интеллигентского» круга. Например, в тексте романа зафиксирована частица *неужели* (21 употребление) и несколько её вариантов: *неужто* (3 употребления), *нешто* (11) и *нужли* (2). Если межстилевая, тяготеющая к книжной речи *неужели* представлена в основном в речи главных героев – выходцев из высшего сословия (Юрий Живаго, Анна Ивановна Громеко, Тоня Громеко, Лара Антипова), а устаревшая и квалифицируемая как просторечная *неужто* [4, с. 388; 5, с. 94] тоже встречается в их речи, хотя и значительно реже, чем *неужели* (ср. 3 случая и 21 соответственно), то просторечная *нешто* и диалектная *нужли* характеризуют речь только представителей низов (чернорабочий и сторож Павел, мастеровой Худолеев, дворник Маркел, солдат Памфил Палых, часовой и др.). Перечисленные единицы реализуются в типах употреблений, зафиксированных для *неужели* и *неужто* в [6, с. 53; 5, с. 92–93; 7, с. 225]. Все случаи употребления частицы *нешто* в тексте романа соответствуют тому типу, пример которого приводится в «Списке частиц и частицеподобных единиц» под номером 1 [6, с. 53], ср.: из речи Памфила Палых: ***Нешто*** *я маленький?* ***Нешто*** *я в армии не служил?*

Особый интерес вызывает слово *нужли*, не зафиксированное в словарях современного русского языка, а также в словаре В.И. Даля. Несмотря на то что в «Словаре русских народных говоров» отдельной словарной статьи этой частицы тоже нет, её вариант *нужли-ж* присутствует в словарной статье другого слова в составе иллюстрирующего предложения (пример 1898 г.) [8, с. 133], кроме того, представлена словарная статья вопросительной частицы *неужли* и *неужлиж*, а также *нужлишь* как вариантов *неужели* (примеры 1960 и 1972 гг.) с отнесением к тульскому и калужскому говорам [9, с. 191, 313]. В статье В.И. Меркуловой «Частицы в говорах Орловской области: семантика и функционирование» слово *нужли* дается как вариант диалектной частицы *неужли* с ударением на последнем слоге (*нужл`и*) [10, с. 325]. В Национальном корпусе русского языка зафиксировано всего 2 употребления искомой частицы, причем оба – из романа «Доктор Живаго»: в речи дворника Маркела (1) и бельевщицы Тани, дочери Юрия Живаго, волею судьбы оказавшейся в простонародной среде и воспитывавшейся в семье, очевидно, выходцев из соответствующих губерний, носителей соответствующих говоров (2), ср.: (1) *Эх, матушка-барыня,* ***нужли*** *б я без вас этой платейной антимонии не обосновал?* – в риторическом вопросе, адресованном собеседнику, для выражения недоумения и мягкого упрека, а также «для выражения уверенности в противоположном ответе» [7, с. 225]; (2) ***Нужли****, я думаю, и я вместе с тётей Марфушей не в своём уме, что со мной всякая живая тварь, всякая машина бессловесная ясным русским языком говорит?* – как и в предыдущем случае, в риторическом вопросе, но обращенном к самому себе с целью выражения уверенности в противоположном ответе.

Аналогичные соответствия между межстилевыми, нейтральными частицами и их просторечными вариантами наблюдаются в случаях *хушь*, *хушь бы* (6 употреблений, варианты частиц *хоть*, *хоть бы*), *рази* (1 употребление, вариант слова *разве*), *пущай* (1 употребление, вариант частиц *пускай* и *пусть*), *быдто* (1 употребление, вариант частицы *будто*). Благодаря контрасту между этими вариантами подчёркиваются различия между персонажами, а также персонажами и автором.

К рассматриваемой группе фактов относится и пара *аль* и *или*. Именно вариант *аль*, зафиксированный в «Словаре русских частиц» как просторечная или устаревшая частица [5, с. 28], используется главным героем романа в одном из ключевых эпизодов в его судьбе – при побеге от партизан, где он находился против своей воли. На требование часового: *Стой! Стрелять буду! Кто такой? Говори порядок* Юрий Андреевич отвечает: *Да что ты, братец, очумел? Свой.* ***Аль*** *не узнал? Доктор ваш Живаго.* Являясь чужим для общества партизан и не разделяя их идеи, но будучи вынужденным приспосабливаться к этому окружению, герой подражает им, намеренно используя языковые средства, снижающие характер его речи, с целью беспрепятственно пройти патрульный пост и не обнаружить свой план ухода. Частица *аль* в начале вопросительной реплики, «указывая на то, что у говорящего появилось некоторое предположение, выражает просьбу подтвердить или опровергнуть его» [там же], в то же время выступает в роли маркера речи определенной группы людей – воинства партизан, состоящего в основном из представителей низов. Употребление этой просторечной частицы в ответной реплике часового показывает, что он признаёт Живаго за своего и доверяет ему, поскольку здесь *аль* «выражает утверждение противоположного сказанному» [там же], ср.: *Ступай по свою рябину, ненормальный.* ***Аль*** *мне жалко?*

Вместе с тем в тексте романа может быть выделен целый ряд слов, которые употребляются только персонажами из «просвещенных верхов» (пастернаковское определение): это имеющие книжный характер *едва ли*, *воистину*, *определенно*, *решительно* и нек. др. Так, слово *едва ли*, которое «воспринимается как более книжное по сравнению с *вряд ли*» [3, с. 266–268], встречается 9 раз, 6 из которых – в прямой и в несобственно-прямой речи Юрия Живаго, например: – /…/ *Ты* ***едва ли*** *представляешь себе, какую чашу страданий испило в эту войну несчастное еврейское население*. Синонимичное *вряд ли* в тексте романа не зафиксировано, причиной чего могут выступать личные авторские предпочтения – возможно, с учетом тонких прагматических различий в значении этих единиц, на которые указывает Е.А. Стародумова: «*Вряд ли* связано с такими состояниями говорящего, как неосознанное сомнение, нежелание давать категорический отрицательный ответ, а *едва ли* – со знанием или предположением, допущением каких-либо препятствий, результатом чего и является сильное сомнение» [там же]. Значение другой частицы с книжной окраской – *решительно*, употребленной 4 раза, состоит в «указании на исчерпывающее проявление признака, объекта» [там же, с. 135, 142–144], например: – *Здравствуйте, хорошие мои. Всё,* ***решительно*** *всё чувствую и насквозь, до конца всё понимаю* (Виктор Ипполитович Комаровский). См. также примеры имеющих по 1 употреблению *воистину* и *определенно*: *Но и в таком виде она остается большим современным городом, единственным вдохновителем* ***воистину*** *современного нового искусства* (из дневниковых записей Юрия Живаго); – *Не спорьте. Меня не проведешь. Где-то* ***определенно*** *разговаривали, – раздался начальственный, всеотчетливый, петербургский голос полковника*.

Таким образом, частицы в пространстве данного художественного текста выступают в качестве одного из тех языковых средств, которые маркируют речь персонажей со стороны их социальной принадлежности и уровня образованности, тем самым указывая на несходство героев – выходцев из рабоче-крестьянского сословия и представителей интеллигенции и буржуазии. Это противопоставление, в свою очередь, отражает идею о гражданском противостоянии в романе.

Помимо собственно разговорных, просторечных, диалектных, книжных частиц, в прямой речи героев романа встречаются и устаревшие слова *ан*, *ин*, *инда*, *инно*, *сём*, *чай* и др. Их функция может быть оценена как создание колорита прошедшей эпохи, определенного исторического периода, например: – /…/ *Говорят, бегунчики тебе какие-то являются. /* – *Ну* ***ин*** *ладно, доктор. Я не всё тебе сказал.* /…/; *Руки-ноги дрожат, только и забот – день и ночь обнявшись с косушкой, как с женой; нос себе налакал* ***инда*** *как селезень* /…/; – *Эй, Фёдор Нефёдыч! – неизвестно почему, мужским величаньем понукал старик кобылу, прекрасно, и лучше седоков, сознавая, что она кобыла.* – ***Инно*** *жара кака анафемска! Яко во пещи авраамстии отроци персидстей!* и под. Следует отметить характер функционирования частицы *сём*, которая «всегда предшествует глаголу-сказуемому, употребляется только в предложениях, сообщающих о действии 1 лица: /…/ *Сём пойдём к нему*» [11, с. 225]. В отрывке из речи Васи Брыкина условия употребления этого слова иные, ср.: *Прибежал Горлан и* ***сём*** *лапами землю разгребать в проталине, где была картошка в ямке*. Очевидно, что частица используется при описании действий 3 лица, а ее значение можно подвести под *давай*, выражающее скорее «неожиданность начала действия» [5, с. 56], чем побуждение к действию, более соответствующее *сём* – по вышеприведенной трактовке из «Русской грамматики».

Другая отмеченная нами функция частиц в прямой речи – способность передавать душевное состояние героя. Данный эффект достигается за счёт насыщения речи персонажа разными частицами, увеличения их количества на фоне других фрагментов прямой речи этого же персонажа в других эпизодах, например, во взволнованной речи Лары, когда она говорит с Юрием Живаго при их первой встрече у неё дома, а также в её разговоре с Евграфом Живаго. В связи с этим особое внимание на себя обращает трехэлементное сочетание *не правда ли*, которое квалифицируется как частица авторами «Объяснительного словаря русского языка» [7, с. 221]. Целью вопросительного высказывания *не правда ли?*, обращенного к собеседнику, является «выражение приглашения согласиться со сказанным» [там же]. В рассматриваемом произведении данная единица получает и стилистическую нагрузку, поскольку, во-первых, является средством, маркирующим речь Лары Антиповой, о чем, в частности, говорит в разговоре с Юрием Живаго ее муж Павел Антипов-Стрельников, называя фразу «любимым выражением жены», во-вторых, может выражать эмоциональное состояние героини, в-третьих, переходить в речь других героев, близких Антиповой. Типичную для своей речи частицу *не правда ли* в диалоге с Евграфом Живаго накануне похорон Юрия Андреевича Лара употребляет 12 раз, что демонстрирует растерянность, неуверенность героини и её потребность в поддержке другого, например: /…/ *Здесь дорога мне каждая мелочь. А сейчас я не в состоянии.* ***Не правда ли****? Я слишком взволнована. Я немного помолчу, передохну, соберусь*

с мыслями. ***Не правда ли****? / – О, конечно, конечно. Пожалуйста. / –* ***Не правда ли****? / – Разумеется* /…/. Предположение же о том, что Лара символически делится своей фразой *не правда ли* с теми, кого любит, подтверждается Е.А. Орловой: «Персонажи близки друг другу не только столкновением, столь частым в романе. Встречи становятся одним из моментов, в которых происходит передача «информации» персонажа, его идей, части его сознания другому. /…/ каждый персонаж приобретает частичку другого» [12, с. 139]. Так, доктор Живаго начинает использовать данную частицу после встречи с Антиповой в Мелюзеево, например, в диалоге с Мишей Гордоном на фронте: *Но, понимаешь ли ты, он был по-русски естественен и трагически выше этой пошлости. Ведь в России немыслима эта театральщина. Потому что ведь это театральщина,* ***не правда ли****?* Накануне своей смерти Антипов-Стрельников в разговоре с Живаго в Варыкине несколько раз произносит *не правда ли*, пытаясь уловить образ жены, давно им утраченной, ср.: *– Вы держались за противоположные концы ковра, она откидывалась, высоко взмахивая руками, как на качелях, и отворачивалась от летевшей пыли, жмурилась и хохотала?* ***Не правда ли****? Как я знаю ее привычки! А потом вы стали сходиться вместе, складывая тяжелый ковер сначала вдвое, потом вчетверо, и она шутила и выкидывала при этом разные штуки?* ***Не правда ли****?* ***Не правда ли****?*

То же самое можно сказать и о других персонажах «интеллигентной» среды, которые склонны к обсуждениям, размышлениям, рассуждениям, чей голос всегда направлен «вовне». Их речь насыщена такими частицами, как *вот*, *же*, *бы*, *ли*, *ведь*, которые выражают логические связи и оказывают разнообразное воздействие на адресата, – эта черта является общей для целой группы персонажей и требует отдельного рассмотрения. Считаем необходимым отметить, что речь самого главного героя затруднительно охарактеризовать с точки зрения использования частиц (в прямой диалогической речи, в адресованных «устных» монологах, в письмах, в дневниковых записях, в свободном косвенном дискурсе), но можно указать на несколько особенностей.

Во-первых, в речи Юрия Живаго – вне зависимости от ее формы – практически отсутствуют редкие диалектные или просторечные единицы и используются некоторые книжные – впрочем, как и в речи других персонажей из его круга, о чем говорилось выше. Во-вторых, герой часто использует конструкцию с частицей-связкой *это* для объяснения уникальных событий, происходящих в его судьбе, например: *Сознание –* ***это*** *зажженные фары впереди идущего паровоза*; *Мне кажется, социализм –* ***это*** *море, в которое должны ручьями влиться все эти свои, отдельные революции, море жизни, море самобытности* и др. Насыщенность его речи подобными конструкциями можно связать, с одной стороны, с его профессией, а с другой – с поэтическим всеобъемлющим мышлением героя. Живаго не только медик и талантливый диагност, но и «врач мыслящий», поэт, способный дать определение и объяснение всему: историческим событиям, социальным явлениям и т.д.

Еще одна черта речевого портрета главного героя – постоянные, многократно повторяющиеся восклицания, связанные с гиперчувствительностью персонажа и часто оформленные экспрессивными частицами *как*, *какое*, *что за*, например: *Завел шарманку, дьявол! Заработал языком!* ***Как*** *ему не стыдно столько лет пережевывать одну и ту же жвачку? – вздыхал про себя и негодовал Юрий Андреевич. – Заслушался себя, златоуст, кокаинист несчастный. Ночь ему не в ночь, ни сна, ни житья с ним, проклятым. О,* ***как*** *я его ненавижу! Видит бог, я когда-нибудь убью его*; *«Нет, это неподражаемо! – думал доктор. –* ***Какое*** *младенчество!* ***Какая*** *близорукость! Я без конца твержу ему о противоположности наших взглядов, он захватил меня силой и силой держит при себе, и он воображает, что его неудачи должны расстраивать меня, а его расчеты и надежды вселяют в меня бодрость.* ***Какое*** *самоослепление! Интересы революции и существование Солнечной системы для него одно и то же»*; *А теперь где он и что с ним? Лес, Сибирь, партизаны. Они окружены, и он разделит общую участь.* ***Что за*** *чертовщина,* ***что за*** *небывальщина.*

Перечисленные особенности функционирования частиц характерны и для речи других персонажей из круга Живаго, но тем не менее в речи Юрия Андреевича как центрального героя романа имеют наибольшую представленность.

Частицы в авторской монологической форме речи в романе «Доктор Живаго»

Наблюдения над авторской монологической формой речи в романе и, в частности, несобственно-прямой показывают, что частицы могут выступать в качестве индикаторов перехода от традиционного (третьеличного) нарратива к свободному косвенному дискурсу, или персональной форме. Особенно отчётливо этот эффект наблюдается, например, в сцене описания возвращения лавочницы Галузиной с заутрени (книга вторая, часть десятая, глава 3). Первые абзацы главы представляют собой речь повествователя, который создает картину объективной действительности – возвращение героини домой из церкви по причине плохого самочувствия, описывая ее тревожное душевное состояние: */…/ Через четверть часа от монастыря послышались приближающиеся шаги по мосткам тротуара. Это возвращалась к себе домой лавочница Галузина с* ***едва*** *начавшейся заутрени. Она шла неровною походкою, то разбегаясь, то останавливаясь, в накинутом на голову платке и расстёгнутой шубе. Ей стало нехорошо в духоте церкви, и она вышла вышла на воздух, а теперь стыдилась и сожалела, что не достояла службы и второй год не говеет. Но не в этом была причина её печали. Днём её огорчил расклеенный всюду приказ о мобилизации, действию которого подлежал её бедный дурачок сын Терёша. Она гнала это неудовольствие из головы, но всюду белевший в темноте клок объявления напоминал ей о нём /…/.* Затем автор «уступает» своё право на речевой акт самой героине. Последние шесть абзацев представляют собой свободный косвенный дискурс – внутренние размышления Галузиной, рассуждения о своей горькой участи, о последствиях войны, воспоминания о прекрасной жизни в доме отца. Частицы выступают в качестве одного из средств выявления субъекта оценки – наряду с вводно-модальными словами, междометиями, оценочной лексикой, вариантами имен собственных, разговорным синтаксисом, что видно как по составу частиц, так и по их количеству, ср.: */…/ Светлый праздник на носу, а в доме* ***ни*** *живой души, все разъехались, оставили её одну.* ***А что****,* ***разве не*** *одну? Конечно, одну. Воспитанница Ксюша не в счёт.* ***Да и*** *кто она? Чужая душа потёмки. Может, она друг, может, враг, может, тайная соперница. Перешла она в наследство от первого мужнина брака, Власушкина приёмная дочь. А может, не приёмная, а незаконная? А может, и* ***вовсе не*** *дочь, а* ***совсем*** *из другой оперы!* ***Разве*** *в мужскую душу влезешь? А впрочем, ничего не скажешь против девушки. Умная, красивая, примерная.* ***Куда*** *умнее дурачка Терёшки и отца приёмного* /…/.

В таких случаях частицы могут быть отнесены к эгоцентрическим элементам текста, которыми 3-е лицо распоряжается, как если бы оно было 1-м [13, с. 918]. Однако чёткую границу между собственно авторской речью (традиционным нарративом) и свободным косвенным дискурсом в тексте романа Б. Пастернака даже при подробном анализе эгоцентриков бывает провести сложно, что отмечает и Е.В. Падучева, поскольку «часто неясно, кто является субъектом восприятия» (повествователь или кто-то из персонажей) [14, с. 279, 281]. Так, во многих случаях вызывает затруднения определение границы между авторской речью и несобственно-прямой речью доктора Живаго (например, в описаниях сцен созерцания Юрием Живаго природы или окружающей обстановки и присутствующих лиц), что, очевидно, обусловлено близостью автора и главного героя. Об этом пишут многие исследователи, в том числе Д.С. Лихачёв: «Примечательно, что между поэтической образностью языка автора и поэтической образностью речей и мыслей главного героя также нет различий. Автор и герой – это один и тот же человек, с одними и теми же думами, с тем же ходом рассуждений и отношением к миру. Живаго – выразитель сокровенного Пастернака» [15, с. 8]. Более того, подобная нерасчленённость сознания автора и сознания героя, которая не всегда поддается лингвистическому анализу, а иногда бывает сложна для читательского восприятия, что является доказательством мастерства автора и глубины исполнения самого художественного текста.

Проведенное исследование показывает целесообразность изучения частиц в собственно стилистическом аспекте, а именно – с точки зрения выявления особенностей их функционирования в рамках конкретного художественного произведения: установление состава частиц, учета их количественных характеристик – при разграничении разных форм речи и дифференциации речи отдельных персонажей и групп персонажей, учет стилистической отнесенности той или иной единицы, определение функционально-стилистической нагрузки отдельных частиц или групп частиц. Такой подход позволяет расширить представления как о функциональных возможностях частиц, так и об особенностях языка писателя.

В целом было установлено, что для языка романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» характерно использование частиц разных семантических, функциональных, стилистических разрядов для решения творческих задач, воплощения авторских идей, создания ярких художественных образов. Несмотря на малочисленный или даже единичный характер употреблений ряда рассмотренных в работе частиц, каждая из них обладает определенной функционально-стилистической значимостью: присущие частице индивидуальные семантические и стилистические особенности и ее вхождение в группу единиц с подобными свойствами делают ее средством достижения конкретных стилистических эффектов. Показательны для языка данного произведения различия в составе частиц в прямой диалогической речи и авторской монологической, в связи с чем выделены собственно стилистические функции частиц – создание иллюзии разговорности и формирование речевых характеристик персонажей. Кроме того, в тексте романа «Доктор Живаго» частицы могут выступать в качестве индикаторов перехода от третьеличного повествования к свободному косвенному дискурсу, впрочем, не всегда очевидного, что является специфической чертой писательской манеры Б. Пастернака.

Представленный в работе подход может быть использован при проведении аналогичных исследований как отдельных частиц, так и их групп / разрядов на материале других художественных текстов. Перспектива дальнейших исследований частиц в контексте романа Б. Пастернака может быть связана с необходимостью специального изучения отдельных единиц (например, частиц, использующихся в авторской монологической речи, в свободном косвенном дискурсе, а также частотных единиц типа *вот*, *же*, *ли*, *ведь* и др.). Кроме того, на имеющейся эмпирической базе могут быть проведены сопоставительные исследования, касающиеся выявления функциональных аналогов русских частиц при переводе романа «Доктор Живаго» на другие языки.

Библиографический список

1. Пастернак Б.Л. *Доктор Живаго.* Москва: Советский писатель, 1989.
2. Чернышева А.Ю. *Проблемы функционирования частиц в сложном предложении.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1997.
3. Стародумова Е.А. *Частицы русского языка (разноаспектное описание).* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002.
4. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. II.
5. Шимчук Э., Щур М. *Словарь русских частиц.* Берлин: PeterLang, 1999.
6. Стародумова Е.А. *Русские частицы.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1997.
7. *Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова.* Москва: ООО «Издательство Астрель», 2002.
8. *Словарь русских народных говоров*: в 52 вып. Ленинград: Наука, 1985; Выпуск 20.
9. *Словарь русских народных говоров*: в 52 вып. Ленинград: Наука, 1986; Выпуск 21.
10. Меркулова В.И. Частицы в говорах Орловской области: семантика и функционирование. *Русские народные говоры: прошлое и настоящее.* Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015: 319 – 327.
11. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. I.
12. Орлова Е.А. *Сознание и бытие героев Б.Л. Пастернака: на материале прозы писателя.* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
13. Падучева Е.В. Игра со временем в первой главе романа В. Набокова «Пнин». *Язык. Личность. Текст.* Москва, 2005: 916 – 931.
14. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива).* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
15. Лихачёв Д.С. Размышления над романом Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». Б.Л. Пастернак. *Доктор Живаго.* Москва: Советский писатель, 1989: 5 – 16.

References

1. Pasternak B.L. *Doktor Zhivago.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1989.
2. Chernysheva A.Yu. *Problemy funkcionirovaniya chastic v slozhnom predlozhenii.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1997.
3. Starodumova E.A. *Chasticy russkogo yazyka (raznoaspektnoe opisanie).* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2002.
4. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
5. Shimchuk `E., Schur M. *Slovar' russkih chastic.* Berlin: PeterLang, 1999.
6. Starodumova E.A. *Russkie chasticy.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1997.
7. *Ob`yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka: Strukturnye slova.* Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2002.
8. *Slovar' russkih narodnyh govorov*: v 52 vyp. Leningrad: Nauka, 1985; Vypusk 20.
9. *Slovar' russkih narodnyh govorov*: v 52 vyp. Leningrad: Nauka, 1986; Vypusk 21.
10. Merkulova V.I. Chasticy v govorah Orlovskoj oblasti: semantika i funkcionirovanie. *Russkie narodnye govory: proshloe i nastoyaschee.* Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2015: 319 – 327.
11. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. I.
12. Orlova E.A. *Soznanie i bytie geroev B.L. Pasternaka: na materiale prozy pisatelya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2008.
13. Paducheva E.V. Igra so vremenem v pervoj glave romana V. Nabokova «Pnin». *Yazyk. Lichnost'. Tekst.* Moskva, 2005: 916 – 931.
14. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa).* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
15. Lihachev D.S. Razmyshleniya nad romanom B.L. Pasternaka «Doktor Zhivago». B.L. Pasternak. *Doktor Zhivago.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1989: 5 – 16.

Статья поступила в редакцию 05.12.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-295-297

***Zhao P.**, postgraduate, Department of Russian Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: veralera1@yandex.ru*

THE HYPHENATED SPELLING OF PARTICLE *ЛИ* IN THE HISTORY OF RUSSIAN SPELLING. The article studies a hyphenating particle *ли (ль)* in the 19th century. The article's task is to specify a codified and common spelling norm, trace its dynamics and find out which role the hyphenated use of particles played at this stage. Particle spelling codification is represented in academic dictionaries and grammars of the 19th century. Usage is specified by the method of continuous sampling on the material posted in the "National Corpus of the Russian Language". The article presents the following facts of codification and patterns of the use of a hyphen in the design of words of this part of speech. The Dictionary of the Russian Academy standardizes separate spellings of *ли (ль)*, and in the text of the dictionary separate and continuous uses vary, hyphenated ones not being found. However, throughout the 19th century, the particle *ли (ль)* is used in actual spelling with a hyphen, though the number of separate spellings exceeds the number of hyphen cases. Having analyzed the patterns with the particle *ли (ль)*, Ya.K. Grot finally legalized their separate spelling in the works of analytical and codifying nature at the end of the 19th century.

Key words: **history of Russian spelling in 19 century, usage and codification, spelling of particle *ли (ль)*, continuous, hyphenated and separate spelling.**

***П. Чжао,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: veralera1@yandex.ru*

ДЕФИСНОЕ НАПИСАНИЕ ЧАСТИЦЫ *ЛИ* В ИСТОРИИ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Статья посвящена написанию через дефис частицы *ли (ль)* в XIX веке. Цель статьи – установить кодифицированную и узуальную норму правописания, проследить ее динамику и выяснить, какую роль играло дефисное употребление частицы на данном этапе. Кодификация орфографии частицы представлена в 2-х изданиях «Словаря Академии Российской» (1789–1794 гг. и 1806–1822 гг.) и в «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г., а также в рекомендациях грамматик XIX в. Материал словарей рассматривается также как источник сведений об узуальном употреблении частиц. Узус устанавливается методом сплошной выборки на материале, размещенном в «Национальном корпусе русского языка» (подкорпусе текстов в старой орфографии). В результате анализа узуса и текстов словарей XIX в. выявлена неустойчивость данного участка орфографической системы русского письма на протяжении всего XIX столетия. «Словарь Академии Российской» нормализует раздельные написания *ли (ль)*, а в тексте словаря варьируются раздельные и слитные употребления, дефисных же не обнаружено. Однако на протяжении всего XIX в. частица *ли (ль)* пишется в узусе через дефис, хотя число раздельных написаний превышает количество дефисных. Я.К. Грот, проанализировав закономерности употребления частицы *ли (ль)*, окончательно узаконил ее раздельное написание в работах аналитического и кодифицирующего характера в конце XIX в.

Ключевые слова: **история русского письма XIX в., узус и кодификация, орфография частицы *ли (ль)*, слитное, дефисное и раздельное написание.**

Проблема разграничения слитных, дефисных и раздельных написаний является одной из самых актуальных в современном русском письме.

Цель настоящего исследования — рассмотреть этапы становления в течение XIX в. орфографии частицы *ли (ль)*: установить кодифицированную и узуальную норму правописания, проследить ее динамику и выяснить, какую роль играло дефисное употребление частицы на данном этапе.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

– сопоставить рекомендации по правописанию частицы *ли (ль)* двух изданий «Словаря Академии Российской» (САР): первого (1789–1794 гг.) [1] и второго (1806–1822 гг.) [2];

– сравнить рекомендации САР с нормами, изложенными в «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. [3];

– установить правила употребления частицы *ли (ль)*, кодифицированные в грамматических сочинениях XIX столетия;

– выявить узуальную норму XIX в. на основе данных «Национального корпуса русского языка» (подкорпус текстов в старой орфографии) (НКРЯ) [4].

Научная новизна предпринятого исследования определяется отсутствием в науке диахронического описания этапов становления нормы орфографии частицы *ли (ль)*. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в необходимости учета исторического материала при кодификации современной орфографии частиц и выработки методики обучения грамотному письму.

Начальный этап употребления дефиса в оформлении частиц исследует О.И. Онацкая в диссертации «Становление дефисного написания слов в русском письме XVIII – первой половины XIX века» [5], по данным которой в узусе XVIII столетия частица *ли (ль)* часто писалась через дефис: *правда-ли* (с. 53), *бывало-ль* (с. 4) (Новиков, 1772–1773); *есть-ли* (Екатерина II, 1787, с. 23) [5, с. 43]. В нашей работе мы рассмотрим дальнейшее развитие этой особенности русской орфографии.

Начало регламентации правописания частицы *ли (ль)* было положено в первом издании «Словаря Академии Российской», части 3 от 1792 г. Частице *ли (ль)* здесь посвящена отдельная словарная статья, в которой обозначены две функции данного слова: «ЛИ и ЛЬ. Частица употребляемая 1) Для означенія вопрошенія. *Угодно ли вамъ сіе? Еще ли не пришелъ онъ? Сбудется ли то?* и проч. 2) Тоже значитъ что либо, хотя. *Злословятъ ли, угнетаютъ ли, терпи*» [1, ч. 3, с. 1191]. Второе издание «Словаря Академии Российской» в части 3 от 1814 г. дословно повторяет статью «ЛИ и ЛЬ» из первого издания [2, ч. 3, с. 556]. Очевидно, что в первом случае описана функция *ли (ль)* как вопросительной частицы, а во втором случае данная лексема выступает в роли подчинительного союза. Пишется *ли (ль)* в словарях отдельно в обоих значениях.

«Словарь Академии Российской» содержит также словарную статью *«Аще ли»*, где частица *ли* является частью подчинительного союза: «*Аще ли.* Ежели, если. *Аще ли тебе не послушаетъ*. Матв. XVIII. 16» [1, ч. 1, с. 65]. Данная статья второго уровня относится к пояснению условного союза *аще*, в толковании которого представлены написания с *ли* слитно: «Ежели, когда, буде, есть ли, если» [1, ч. 1, с. 64]. Здесь мы видим, что частица *ли* остается обособленной в церковнославянизме *аще ли*, тогда как в русских союзах *ежели, естьли, если* она уже воспринимается как часть слова.

Частица *ли* входит в состав вопросительных конструкций *уже ли* и *не уже ли*, которые первоначально могут писаться раздельно. В «Словаре Академии Российской» есть словарная статья второго уровня к наречию «УЖЕ»: «*Уже ли.* Нар: вопросит, о исполненіи, совершеніи дѣла. *Уже ли ты отдѣлался? Уже ли переставъ ссориться, браниться? Не уже ли, не ужъ ли, не ужто*. Нар: вопрос. изъявляющее удивленіе съ вопросомъ. *Не уже ли онъ ето сдѣлалъ, сказалъ?*» [1, ч. 6, с. 418]. Такие же написания отмечены в тексте словаря: «*Уже ли ты набродился?*» [1, ч. 1, с. 332]; «*Пустомѣля! не уже ли ты не всіо перевралъ*?» [1, ч. 1, с. 932]. Однако в первом издании отмечается вариативность: в словарной статье «РАЗВЕ» находим сразу два варианта написания — *не ужели* и *неужели* [1, ч. 1, с. 932].

Во втором издании «Словаря Академии Российской» словарная статья «*Уже ли*» повторяется из первого издания без изменений [2, ч. 5, с. 916]. Однако орфография образования "неужели" здесь более последовательна, чем в первом издании: частица обычно пишется в три слова: «*не уже ли*», например в словарной статье «РАЗВЕ» [2, ч. 5, с. 817].

«Словарь церковнославянского и русского языков Императорской Академии наук» 1847 г. частице *ли* посвящает словарную статью, которая совмещает информацию нескольких статей из «Словаря Академии Российской»: «ЛИ, и сокр. ЛЬ, 1) Союзъ, означающих вопросъ. *Угодно ли вам это?* 2) То же, что хотя. *Злословятъ ли, угнетаютъ ли, терпи*. 3) Стар. Или, либо. *Аще ли будетъ Русинъ, ли гридинъ, ли купецъ*. Русск. Правда» [3, ч. 1, с. 253]. Нетрудно заметить, что первые два значения заимствованы из САР вместе с примерами, третье же взято из отсутствующей здесь словарной статьи церковнославянского союза *аще*, который, видимо, к середине XIX в. совсем вышел из употребления.

Грамматические сочинения не уделяют внимания орфографии *ли (ль)*, а в их текстах частица и союз *ли (ль)* пишутся раздельно без исключений. Так, в «Практической русской грамматике» Н.И. Греча 1827 г. нет правила орфографии частицы *ли (ль)*, хотя очень подробно регламентировано правописание других частиц – *нгъ, не, ни, бы, же* [6, с. 540–542]. Однако выводы о том, какое написание *ли (ль)* автор считает правильным, можно сделать из информации о построении вопросительных предложений, где частица *ли* использована со словами разных частей речи: «Къ слову, требующему утвержденія или отрицанія въ другомъ предложении, прилагается въ вопросительномъ союзъ *ли*, дающій предложенію значеніе вопроса; напримѣръ: *быль ли ты дома? ты ли быль дома? дома ли ты быль? холодно ли сегодня? сегодня ли холодно? быль ли онъ въ школѣ? онъ ли быль въ школѣ? въ школѣ ли онъ быль?*» [6, с. 352]. Греч сопровождает данный перечень примером подробным комментарием: «Изъ сихъ примѣровъ видно, что предметомъ вопроса въ сихъ вопросительныхъ предложеніяхъ можешь быть каждая часть онаго: и подлежащее; и сказуемое всякаго рода, и связка, и определение, и дополнение [6, с. 353]. Здесь же находим и частицу *неужели*: «Вопросъ сего рода можешь быть выражень и посредствомъ наръчій: *развѣ, неужели*; но въ семь последнемъ случав предметъ вопроса почти всегда есть сказуемое, заключающееся въ глаголѣ совокупномъ или выражаемое при отдельной связке; напримѣръ: *развѣ ты не видишь? неужели онъ быль веселъ?*» [6, с. 353]. Отметим, что "наръчіе" означает здесь не особую часть речи, а просто 'слово'. Надо сказать, что образования *если, ежели, нежели, неужели* в грамматике Греча пишутся слитно без исключений.

Известно, что авторитет грамматических сочинений Н.И. Греча в XIX веке был непререкаемым, именно он был автором многочисленных пособий, использовавшиеся в школах до 1860-х годов. Однако издания первой половины и середины столетия пестрят дефисными употреблениями *ли (ль)*. Ниже приведены данные, извлеченные нами методом сплошной выборки из «Национального корпуса русского языка» (подкорпусе текстов в старой орфографии) [4]. (Выделение жирным шрифтом сделано нами – *Ч.П.*).

В первой половине и середине XIX в. распространено дефисное написание сокращенного варианта *ль*, который присоединяется к словам практически любой части речи:

***Выду-ль** я на рѣченьку, Посмотрю на быструю: Какъ она сильна весною, Такъ ужасенъ онъ врагамъ; Какъ она тиха средь лѣта, Такъ любезенъ онъ друзьямъ* [А.С. Шишков. Записки (1780–1814)];

***Одно-ль, другое-ль** въ ней виною Страстей безвременной тиши: Утраченъ Вѣрой молодою Иль жизни цвѣтъ, иль цвѣтъ души* [И.В. Киреевский. Обозрение русской словесности за 1831 год (1832)];

*Сами посудите, ваше высокородіе, **можно-ль** тутъ поперечить имъ?* [П.И. Мельников-Печерский. Красильниковы. Изъ дорожныхъ записокъ // «Москвитянин», 1852];

*Отвѣдаетъ, каналья, **вкусны-ль** заборскія кошки бываютъ…* [П.И. Мельников-Печерский. Старые годы. V. Въ монастырѣ // «Русский вестник», 1857];

*Я только подалъ записку не самой графинѣ, лакею, **что-ль** какому, мнѣ и выдали золотой* [П. И. Якушкин. Из Новгородской губернии (1859)];

*Что-жъ, думаетъ, **спину-ль** вдругорядь станутъ драть, въ **острогъ-ль** еще сидѣть доведется, али деньги потребуются?..* [П.И. Мельников-Печерский. Дѣдушка Поликарпъ // «Русский вестник», 1857]».

Помимо отмеченного разнообразия слов, к которым присоединяется *ль* через дефис, число дефисных написаний *ль* в НКРЯ [4] заметно превышает количество раздельных: 72/22.

Вместе с тем значительно чаще в НКРЯ встречается полный вариант частицы — *ли*, и нередко она также пишется через дефис. В начале XIX в. это в основном сочетания с глаголами, например:

*И **мог-ли** онъ мнѣ быть пріятенъ, если бы я это самъ себѣ написалъ?* [А.С. Шишков. Письма жене (1813–1814)];

*Увѣдоми, пожалуйста, меня **великъ-ли** будетъ съѣздъ, что будутъ читать, и **понравится-ли** слушателямъ* [А.С. Шишков. Письма жене (1813–1814)].

Однако такая орфография неустойчива. В приведенном ниже примере один глагол с *ли* пишется раздельно, другой же – дефисно:

*Суди, **былъ ли** я щастливъ: свободная, безпечная жизнь въ кругу милаго семейства, жизнь, которую я такъ люблю и которой никогда ненаслаждался – щастливое полуденное небо; прелестной край; природа, удовлетворяющая воображеніе; горы, сады, море; другъ мой, любимая моя надежда [есть] – увидѣть опять полуденный берегъ и семейство Раевскаго. **Будешь-ли** ты со мной? **скоро ли** соединимся? Теперь я одинъ въ пустынной для меня Молдавіи* [А.С. Пушкин. Письмо Л.С. Пушкину (1820.09.24)].

Вообще, в первой половине XIX столетия дефисное написание частицы *ли*, как и сокращенного ее варианта *ль*, употребляется со словами практически любой части речи:

*Однажды пришли у него спросить: **можно-ли** пропустить иностранныя вѣдомости, въ которыхъ между прочими разсужденіями помѣщенобыло выраженіе: проснись Павелъ!* [А.С. Шишков. Записки (1780–1814)];

***Гробъ ли** это, **древнее-ли** основаніе башни – не знаю* [А.С. Пушкин. Письмо Л.С. Пушкину (1820.09.24)];

***Онъ-ли** задавалъ вопросы Воейкову въ С. О. прошлаго года?* [А.С. Пушкин. Письмо Л.С. Пушкину (1821.07.27)];

*Шекспиръ говоритъ, что попытка золотить золото или бѣлить бѣлоснѣжную лилію есть истинное дурачество: не **безразсудно-ли-бы** и съмоей стороны было искать словъ для выраженія чувствъ…* [В.Г. Тепляков. Письма из Болгарии (1829)];

***Нужно-ли** описывать горестныя чувствованія при сей невольной разлукѣ* [А.П. Лазарев. Плаваніе вокругъ свѣта на шлюпѣ Ладогѣ въ 1822, 1823 и 1824 годахъ (1832)];

*…но, **потому-ли**, то въ мірѣ попадаются, какъ замѣчаетъ Ройе-Колларъ, существа индивидуальныя, коихъ участь не имѣетъ ничего общаго съучастью массъ, или почему другому — я откровенно скажу вамъ…* [обобщенный. Отъ издателя [Предисловие к «Письмам из Болгарии» В.Г. Теплякова] (1833)];

*…позвольте освѣдомиться, **многіе-ли** изъ читателей вашихъ народныхъ Русскихъ романовъ симпатизируютъ съ подобными мыслями?* [обобщенный. Отъ издателя [Предисловие к «Письмам из Болгарии» В.Г. Теплякова] (1833)].

Однако, в отличие от варианта *ль*, частица *ли* все же чаще пишется раздельно, о чем свидетельствуют данные статистики употреблений в текстах XIX в., размещенных в НКРЯ, тех и иных написаний: 1421 раздельных и 762 дефисных употреблений *ли*.

Впоследствии разнообразие слов с *ли* через дефис сходит на нет, и в конце XIX в. в их числе остаются почти исключительно сочетания *едва-ли* и *чуть-ли* с раздельной частицей *не*:

Гражданскій искъ невозможенъ, ибо прошла ***едва-ли не*** *столѣтняя давность* [С.А. Рачинский. Школьный поход в Нилову Пустынь // Русский вестник, 1887];

Такъ, знаменитый Геккель, – геніальный популяризаторъ дарвинизма, способствовавшій его распространенію ***чуть-ли не*** *болѣе, чѣмъ самъ Дарвинъ, – въ своей «Естественной исторіи творенія» широко допускаетъ наслѣдственное вліяніе упражненія или неупражненія органовъ* [Н.А. Холодковский. Старый и новый ламаркизм // «Северный Вестник», № 6, 1895].

Именно такую орфографию «Библиотеки для Чтения» осуждает Я.К. Грот, а именно – стремление «обозначать черточками (единитными знаками, какъ называли ихъ в старину) совокупленіе двухъ или нѣсколькихъ словъ въ нарѣчіе (locution adverbiale); такъ здѣсь пишутся слова: *можетъ-бытъ* (иногда безъ запятой), *по-крайней-мѣрѣ, по-счастію, во-первыхъ, по-видимому, между-тѣмъ, едва-ли*» [7, с. 48]. Грот кодифицирует раздельное написание *ли (ль)* без оговорок и исключений сначала в исследовании «Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне» [7, с. 133], а затем в упорядочившем отечественную орфографию своде правил «Русское правописание» [8, с. 94]. Так ученый констатирует предпочтение узуса XIX в., где раздельное написание *ли*, по данным НКРЯ, превышает дефисное вдвое (1421/762). Кроме того, Грот как принципиальный противник безосновательного употребления дефиса утверждает: «Къ соединительнымъ черточкамъ также не для чего прибѣгать безъ особенной надобности, сознаніе которой предоставляется усмотрѣнію каждаго» [7, с. 135–136].

Таким образом, мы полностью достигли цели исследования и выполнили его задачи – проследили, как в XIX в., в период освоения дефиса как знака полуслитного написания в русском письме, наблюдается попытка установления дефисного употребления частицы *ли (ль)*. Словари конца XVIII – начала XIX вв. не отражают данной тенденции и кодифицируют раздельное написание частицы в случаях, когда она не становится частью других слов – частиц и союзов. Проанализировав данные узуса, Грот утвердил раздельное написание частицы *ли (ль)*. Думается, это неслучайно, ведь она не имеет строгой позиции в предложении, что не способствует образованию новых лексических единиц с исследуемыми частицами, а это является необходимым условием использования дефиса. Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она подтверждает современные требования теории орфографии к условиям употребления дефиса: «Полуслитные… (дефисные) написания отражают незаконченность превращения двух лексических единиц в одно целое и представляют своего рода компромисс: через дефис пишутся такие элементы языка, в которых можно усмотреть как лексическое (свойственное слову), так и грамматическое (свойственное морфеме) значение» [9, с. 176]. Выявляя практическую значимость и перспективы исследования, следует отметить нечеткую кодификацию дефисных написаний частиц в современном русском письме и трудности в изучении данной орфограммы школьниками. Наш диахронический анализ может быть учтен при усовершенствовании существующих правил и методики обучения грамотному письму.

Библиографический список

1. *Словарь Академии Российской*. Ч. 1 (1789), ч. 2 (1790), ч. 3 (1792), ч. 4 (1793), ч. 6 (1794). Санкт-Петербург: При Императорской Академіи Наукъ, 1789 – 1794.
2. *Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный*. Ч. 1 (1806), ч. 2 (1809), ч. 3 (1814), ч. 5 (1822). Санкт-Петербург: При Императорской Академіи Наукъ, 1806 – 1822.
3. *Словарь церковнославянского и русского языков Императорской Академии наук:* в 4 т. Санкт-Петербург,1847. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2018. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
4. *Национальный корпус русского языка (подкорпус текстов в старой орфографии)*. Avalable at: http://ruscorpora.ru/ index.html
5. Онацкая О.И. *Становление дефисного написания слов в русском письме XVIII – первой половины XIX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
6. Греч Н.И. *Практическая русская грамматика изданная Николаемъ Гречемъ*. Санкт-Петербург: Въ типографіи Императорской Россійской Академіи, 1827.
7. Грот Я.К. *Спорные вопросы русскаго правописанія отъ Петра Великаго донынѣ. Филологическое разысканіе Я. Грота*. Санкт-Петербург: Типографія Императорской Академіи наукъ, 1873.
8. Грот Я.К. *Русское правописаніе. Руководство, составленное по порученію Второго отдѣленія Императорской Академіи наук академикомъ Я.К. Гротомъ*. Санкт-Петербург: Типографія Императорской Академіи наукъ, 1894.
9. Друговейко-Должанская С.В., Попов М.Б. *Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: учебник*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.

References

1. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Ch. 1 (1789), ch. 2 (1790), ch. 3 (1792), ch. 4 (1793), ch. 6 (1794). Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj Akademii Nauk`, 1789 – 1794.
2. *Slovar' Akademii Rossijskoj po azbuchnomu poryadku raspolozhennyj*. Ch. 1 (1806), ch. 2 (1809), ch. 3 (1814), ch. 5 (1822). Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj Akademii Nauk`, 1806 – 1822.
3. *Slovar' cerkovnoslavyanskogo i russkogo yazykov Imperatorskoj Akademii nauk:* v 4 t. Sankt-Peterburg,1847. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2018. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (podkorpus tekstov v staroj orfografii)*. Avalable at: http://ruscorpora.ru/ index.html
5. Onackaya O.I. *Stanovlenie defisnogo napisaniya slov v russkom pis'me XVIII – pervoj poloviny XIX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
6. Grech N.I. *Prakticheskaya russkaya grammatika izdannaya Nikolaem` Grechem`*. Sankt-Peterburg: V` tipografii Imperatorskoj Rossijskoj Akademii, 1827.
7. Grot Ya.K. *Spornye voprosy russkago pravopisaniya ot` Petra Velikago donynѣ. Filologicheskoe razyskanie Ya. Grota*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk`, 1873.
8. Grot Ya.K. *Russkoe pravopisanie. Rukovodstvo, sostavlennoe po poruchenіyu Vtorogo otdѣleniya Imperatorskoj Akademii nauk akademikom` Ya.K. Grotom`*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk`, 1894.
9. Drugovejko-Dolzhanskaya S.V., Popov M.B. *Sovremennoe russkoe pis'mo: grafika, orfografiya, punktuaciya: uchebnik*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.

Статья поступила в редакцию 20.12.21

УДК 811.112.2. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-297-300

Shnyakina N.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: zeral@list.ru*

REPRESENTATION OF THE CATEGORICAL MEANING "FEATURE" IN GERMAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF A VERBALIZED SITUATION OF OLFACTORY PERCEPTION). The article is an attempt to comprehend various ways of linguistic representation of the categorical meaning "feature". The theme is relevant, because it reflects modern interest of studying the interaction between the mental content and the forms of its objectification. The unit of the research is the text fragment of the German language, which describes the situation of olfactory perception. The work implements an integrative approach to the analysis of linguistic facts. On the one hand it manifests itself in the expansion into the sphere of philosophy; on the other – in the use of a group of linguistic methods. The search for formal and semantic differences in the expression of knowledge about a feature in words of different parts of speech is carried out through the use of definitional and contextual analysis, as well as cognitive interpretation. The categorical meaning "feature" reflects the idea of a characteristic of a thing, a side of an object, process or phenomenon, according to which the things can be distinguished and described. The study made it possible to reveal the specifics of the verbalization of knowledge about the olfactory sign, which lies in the predominant use of abstract nouns (the names of the smell), as well as special verbs of its manifestation. In this sense, the olfactory sign, despite its actual inseparability from the carrier, can be realized independently of it: as a separate object of perception and as a dynamic fact, which not only exists in space and time, but also has an effect on the subject. The use of such nominations testifies to the importance of the abstract activity of human consciousness, on the one hand, and linguistic creativity, on the other.

Key words: **linguistic representation, categorical meaning, feature, verbalization, olfactory sign, olfactory perception, perceptual situation, cognitive.**

Н.Ю. Шнякина*, канд. филол. наук, доц. Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: zeral@list.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО СМЫСЛА «ПРИЗНАКОВОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ СИТУАЦИИ ОЛЬФАКТОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ)

Настоящая статья представляет собой попытку осмысления различных способов языковой репрезентации категориального смысла «признаковость». Заявленная тема представляется актуальной, поскольку отражает современный исследовательский интерес, направленный на изучение взаимодействия ментального содержания и форм его объективации. В качестве материала исследования в статье выступают текстовые фрагменты немецкого языка, описывающие ситуацию ольфакторного/обонятельного восприятия. В работе реализуется интегративный подход к анализу языковых фактов; он проявляется в экспансии в сферу философии, с одной стороны, и использовании совокупности лингвистических методов, с другой. Посредством дефиниционного и контекстного анализа, а также когнитивной интерпретации, являющихся необходимыми этапами концептуального анализа, осуществляется поиск формальных и смысловых различий в выражении знаний о признаке словами различных частей речи. Категориальный смысл «признаковость» представляет собой идею о характерной черте вещи, стороне предмета, процесса или явления, по которым можно их выделить и описать. Проведённое исследование позволило выявить специфику вербализации знаний об ольфакторном признаке, заключающуюся в преимущественном использовании отвлечённых существительных – наименований запаха, а также специальных глаголов его проявления. В этом плане ольфакторный признак, несмотря на его фактическую неотделимость от носителя, может осознаваться независимо от него: как отдельный объект восприятия и как динамическая сущность, не только самопроизвольно распространяющаяся в пространстве и времени, но и влияющая на познающего её субъекта. Использование подобных номинаций свидетельствует о значимости абстрагирующей деятельности человеческого сознания, с одной стороны, и языковой креативности, с другой.

Ключевые слова: **языковая репрезентация, категориальный смысл, признаковость, вербализация, ольфакторный признак, ольфакторное восприятие, перцептивная ситуация, когнитивный.**

Процесс познания человеком окружающей действительности представляет собой непрерывную систематизацию разнородной информации о мире, обрабатываемой сознанием по определённым схемам и алгоритмам, изучение которых является приоритетным направлением когнитивной лингвистики. Категоризация, будучи фундаментальной мыслительной операцией, представляет собой процесс распределения познаваемых сущностей на группы. Признак в этом плане играет основополагающую роль и выполняет классифицирующую функцию, основанную на корреляции в человеческом сознании новых и уже известных знаний: при осознании признаков незнакомого объекта человек на основании степени его сходства с ранее усвоенными сущностями относит его к той или иной категории. Философские категории представляют собой результат освоения человеческим коллективом онтологии мира. Одной из значимых категорий наряду с «предметом» является категория «признак», понимаемая в философии как характерная и неотделимая от объекта черта. Такое осмысление признака образует категориальный смысл «признаковость», который отражается на языковом уровне.

Выявление способов репрезентации данного категориального смысла различными частями речи в немецком языке является целью настоящего исследования. Сформулированная цель предполагает последовательное решение следующих задач: во-первых, уточнение теоретико-методологического аппарата исследования, с помощью которого представляется возможной реализация интегративного подхода к анализу языкового материала; во-вторых, описание формальных и содержательных различий при выражении знаний о признаке существительным, глаголом и прилагательным; в-третьих, анализ языковых и неязыковых предпосылок, влияющих на категориальное оформление высказывания.

Заявленная тема представляется актуальной, поскольку отражает специфику современных лингвистических изысканий, посвящённых принципам взаимодействия ментального содержания и его языкового выражения; кроме того, проведённое исследование примыкает к работам, описывающим номинативный потенциал различных частей речи и вытекающие из него закономерности категориального структурирования мысли.

Научная новизна исследования заключается в его интегративном характере, реализованном в совмещении философского и психологического осмысления признака.

Теоретическая значимость состоит в том, что в работе развиваются идеи когнитивной лингвистики в части описания форматов хранения знаний и их языкового выражения. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в преподавании курсов семантико-когнитивной направленности.

Теоретическая база настоящего исследования основывается на работах, посвящённых осмыслению признака с философских и лингвистических позиций.

В философии признак, а также соотносимые с ним качество и свойство, рассматриваются в качестве основных онтологических категорий. Под качеством понимается «определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов» [1, с. 255]; изменение качества означает изменение самой вещи. Свойство является «внутренне присущей объективной реальности способностью обнаруживать те или иные стороны в процессах взаимосвязи и взаимодействия» [2, с. 77]; свойства предмета проявляются в его отношениях с другими предметами и процессами природы, то есть являются его относительными характеристиками [3, с. 39]. Под признаком, в свою очередь, понимается «объект, существующий только в составе предмета как его характеристика, черта, определённость и не способный, в отличие от части предмета, к самостоятельному существованию в пространстве – времени» [4, с. 65]. Следует отметить, что, будучи в онтологическом плане схожим с качеством и свойством, признак является более антропоцентрической сущностью, которая проявляется в связи признака с объектом познания, с одной стороны, и с познающим субъектом, с другой.

Основу категориального осмысления признака составил ряд лингвистических работ. Как понятийная категория, отражающая общий смысл, свойственный различным словам и классам слов, признак описывается О.Ю. Шубиной [5]. Как парадигмальную категорию, представляющую собой результат освоения человеком мира, признак рассматривает Г.Г. Галич [6, с. 104]. Е.С. Кубрякова в рамках когнитивного подхода к частям речи изучает реализацию категории «признаковость» в словах различных грамматических классов [7, с. 252].

Названные философские и лингвистические работы позволили осознать признак как характеристику объекта, знание о которой образует глобальный категориальный смысл «признаковость»; этот смысл позволяет объединять различные познаваемые сущности в когнитивную категорию «признак», обладающую антропоцентрической спецификой.

Глобальный категориальный смысл «признаковость» реализуется на языковом уровне с помощью различных частей речи. Знакомство с работами, описывающими способы указания на признак, осознаваемый независимо от его носителя, позволило сформулировать теоретические положения, на которых основывается анализ фактического материала в исследовательской части статьи. Во-первых, способность сознания человека абстрагироваться от онтологической неотделимости признака от его носителя создаёт основу для существования различных способов указания на признак в языке; как отмечает Л.О. Чернейко, признаки «отдельно мыслятся»: «абстракцию» можно видеть везде, где есть отвлечение свойств, состояний от их носителя или действий от их производителя» [8, с. 37]. Во-вторых, выбор той или иной части речи для обозначения признака обусловлен сложившимися языковыми традициями, когнитивными способностями и коммуникативными потребностями людей, связанными с формальным синтаксическим варьированием одного и того же смысла. В-третьих, когнитивная структура номинирующего признак слова включает в себя два компонента: глобальный категориальный смысл «признаковость» в его онтологическом плане и дополнительный категориальный (грамматический) смысл, привнесённый в общее значение той или иной частью речи. Выявление этих дополнительных смыслов опирается на предложенное С.Д. Кацнельсоном деление языковых значений на субстанциональные и несубстанциональные: при выражении признака существительным реализуется дополнительный смысл «субстанциональность»; дополнительным смыслом прилагательного и глагола является «несубстанциональность» [9, с. 180]. В-четвёртых, язык обладает большим арсеналом средств, обеспечивающих совмещение глобального категориального смысла и дополнительного значения [10]: в результате словообразовательных трансформаций, ведущих к переходу слова в другой грамматический класс, речь идёт не о появлении нового слова, а об изменённом осознании признака. Изучение способов вербализации глобального категориального смысла «признаковость» словами различных частей речи позволяет выявить вариативность в представлении знаний о признаке на концептуальном уровне.

Исследование проводится на материале немецкого языка. В качестве единицы анализа признаётся высказывание, описывающее один из фрагментов действительности – ситуацию ольфакторной перцепции. Общее количество отобранных единиц составило 2 000. Выборка осуществляется с помощью корпуса немецкого языка Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, в котором представлены текстовые примеры художественной литературы, современной немецкой прессы и элементы интернет-общения [11].

Методология исследования характеризуется интегративностью [12, с. 300]: использованием в работе данных философии при осмыслении признака, с одной стороны, и комплекса лингвистических методов, с другой. Описание глобального категориального смысла реализуется с помощью концептуального анализа,

предполагающего выявление понятийных признаков концептов на основе словарных дефиниций, а также их когнитивную интерпретацию; кроме того, для определения цельности языкового выражения глобального категориального смысла в контексте применяется контекстный анализ.

Глобальный категориальный смысл «признаковость» репрезентируется в немецком языке в различных частях речи.

Наиболее распространённым средством его выражения в сфере ольфакторного восприятия является **имя существительное**, отражающее в языке идею предметности (субстанциональности), которая выступает в словах рассматриваемой группы в качестве дополнительного категориального смысла. Наличие в немецком языке лексем der Geruch, der Duft, das Aroma, der Gestank и др. свидетельствует о языковой репрезентации признака независимо от его носителя.

С одной стороны, это связано с потребностью концентрации на внимания на самом признаке:

– *Ein warmer, pudriger **Geruch** geht von ihnen aus.*

– *Als **Duft** bezeichnen wir, was uns angenehm erscheint – und das ist Empfindungssache.*

– *Um das **Aroma** zu intensivieren, zerreibt man die Kräuter zwischen den Fingern.*

– *Berge aus Unrat und **Gestank**, zwischen deren Ausläufern Frauen, Männer und Kinder leben und Müll sortieren.*

С другой стороны, использование названных существительных обусловлено сложившейся традицией наименования запаха по его источнику посредством генитивных и предложных построений, выполняющих как номинативную, так и характеризующую функцию.

В первом случае речь идёт об идентификации запаха с учётом наличия в сфере восприятия субъекта его реального или возможного источника:

– *Ein strenger **Geruch nach Tier** liegt in der Luft.*

– *Über den südlichen Hängen flirrt der trockene **Duft des Mittelmeeres**.*

– *Der beißende **Gestank von Tränengas** liegt in der Luft.*

Во втором случае использование указания на источник имеет целью описание ольфакторных ощущений с помощью известных обонятельных стереотипов: *Es gibt den **Geruch von Wermut**, **Süßwurzel**, **Akazie** und **Johannisbrot**, deren Blätter Ilja bei der Wiederankunft zerreibt und sich dabei wiedererkennt.*

– ***Es stinkt**, alles ist chaotisch.*

С другой стороны, в составе высказывания часто присутствует указание на реальный или возможный объект – носитель запаха, занимающий как позицию подлежащего, так и место косвенного дополнения в конструкции с предлогом nach:

– *Leipzig **hat gestunken**, Leipzig war grau und dreckig.*

– *Wenn er es öffnet, ist es zu laut zum Schlafen, wenn er es zu lässt, **riecht es** nach altem Essen.*

– *Sie überzog dann eine Decke für mich, sie war hellblau und **duftete** nach Lilien.*

Также следует отметить использование в немецком языке отглагольных форм (wohl)riechend, (wohl)duftend:

– *Nach der Kälte draußen schlug die warme, **wohlriechende** Luft beinah betäubend den Gästen entgegen.*

– *Dafür bekommt er Jahr für Jahr ein drei Meter langes Paket, streng bewacht und **wohlduftend**.*

Имя **прилагательное** является средством вербализации относительно постоянных признаков, качеств и свойств познаваемых человеком объектов, поэтому дополнительный категориальный признак имени прилагательного может быть обозначен как несубстанциональность (статический признак). В немецком языке существует немного специальных лексем, обозначающих ольфакторный признак непосредственно (aromatisch, würzig).

– *Es handelt sich hier zwar um ein ungeheuer **aromatisches** Essen, aber in einer sehr rustikalen Form.*

– *Auch der hausgemachte Masala-Chai und der Bio-Espresso aus Indien sind stark und **würzig**.*

Проведённый концептуальный анализ средств выражения знаний об ольфакторном признаке показал, что наряду с глобальным категориальным смыслом «признаковость» проанализированные лексемы имеют в своей семантической структуре дополнительные признаки, продиктованные субстанциональным грамматическим значением существительного и несубстанциональным значением прилагательного и глагола.

Полученные в результате когнитивной интерпретации данные наглядно представлены в табл. 1.

Таблица 1

Категориальные признаки средств выражения знаний о запахе

Языковое средство		*Дефиниция*	*Понятийные признаки*	*Категориальные признаки*
Существительные	der Geruch	Art, wie etw. riecht	ольфакторный признак, распространение запаха	признаковость субстанциональность
	der Duft	(zarter) angenehmer Geruch	ольфакторный признак, приятный	
	das Aroma	(angenehm) würziger Geruch	ольфакторный признак, приятный	
	der Gestank	schlechter Geruch	ольфакторный признак, плохой	
Глаголы	riechen	einen Geruch verbreiten	ольфакторный признак, распространение	признаковость несубстанциональность (динамичность)
	duften	einen Duft verbreiten	ольфакторный признак, приятный, распространение	
	stinken	einen üblen Geruch haben, verbreiten	ольфакторный признак, неприятный, распространение	
Прилагательные	aromatisch	würzig, wohlriechend	ольфакторный признак, приятный	признаковость несубстанциональность (статичность)
	würzig	einen angenehmen, kräftigen Geruch verbreitend	ольфакторный признак, сильный, приятный	

Анализ примеров показал, что номинированные именем существительным ольфакторные признаки характеризуются статичностью, когнитивной выделенностью и самостоятельностью. Помимо информации об источнике запаха в рассматриваемых сочетаниях могут также присутствовать оценочные показатели, отражающие количественные и гедонистические представления субъекта о нём [13]:

– *Wasser kam Wände herunter, es gab einen **starken** Geruch von Gas in einigen Wohnungen und einen Kurzschluss.*

– *Laut Peyschew ist sein «Deo Perfume Candy» dazu geeignet, die Eigengerüche des Körpers zu neutralisieren und mit einem **angenehmen** Duft von Rosenparfüm zu überdecken.*

Наряду с именем существительным следующим распространённым способом указания на категориальный смысл «признаковость» в сфере ольфакторного восприятия является **глагол**. Глаголы riechen, duften, stinken являются средством выражения распространения запаха и указывают на ольфакторный признак в его динамике. Исходя из этого, дополнительный категориальный признак, содержащийся в семантической структуре данных глаголов, может быть обозначен как «динамичность»».

С одной стороны, в немецком языке часто используются безличные конструкции (es riecht, es duftet, es stinkt), в которых объект-носитель не называется:

– *Er öffnet die Tür, **es riecht** muffig.*

– *Und **es duftet** betörend.*

Таким образом, при объективации знаний о запахе с помощью существительного выражается категориальный смысл «субстанциональность»: в высказывании осуществляется целенаправленное выделение ольфакторного признака, ведущее к его своеобразной независимости. Прилагательное и глагол выражают категориальное значение «несубстанциональность» и относятся к сфере предикатной лексики, выполняя при этом функцию обозначения ольфакторного признака в статике и динамике: именем прилагательным запах вербализуется как относительно постоянная характеристика познаваемого объекта, глаголом же – как процесс его распространения в пространстве и времени. Выбор способа осознания и обозначения ольфакторного признака зависит от онтологических характеристик объекта познания, его фактического присутствия в сфере восприятия субъекта, а также от необходимости коммуникативного профилирования, обусловленной потребностью концентрации внимания слушающего на том или ином компоненте описываемой ситуации.

Используемый в работе интегративный подход к анализу языковых явлений обеспечил осмысление признака как когнитивной категории, основными характеристиками которой является её универсальный характер, прототипическая структура, аналогичная строению естественных категорий, а также альтернатива выбора языковых средств при экспликации одного и того же категориального смысла.

Когнитивная категория «признак», соотносясь со схожими категориями «качество» и «свойство», рассматривается в статье как крупный формат знания,

включающий в себя совокупность представлений человека о сторонах действительности и её элементах. Осмысление признака в философии как характерной черты объекта, обеспечивающей его выделение познающим субъектом в процессе восприятия, образует категориальный смысл «признаковость», реализуемый на языковом уровне. Диалектическое единство познаваемого объекта и признака приобретает в языке специфические формы реализации.

Анализ языковых фрагментов, описывающих сферу ольфакторного восприятия, позволил выявить формальные и смысловые нюансы в репрезентации категориального смысла «признаковость» словами различных частей речи. Субстанциональность, присущая существительным, позволяет осознавать признак как независимую от его носителя сущность; несубстанциональность, характерная для прилагательных и глаголов, проявляется в наличии в структуре этих частей речи знаний о статике и динамике. Выбор той или иной части речи для репрезентации категориального смысла «признаковость» обусловлен типом описываемого объекта и речевыми намерениями коммуникантов, связанными с потребностью профилирования независимости объекта, его статичности или динамичности. Целенаправленное распределение и акцентирование внимания слушающего на способе осознания описываемой языковыми средствами сущности является результатом индивидуального восприятия мира и языкового творчества.

Библиографический список

1. *Качество. Философский словарь*. Москва, 1981.
2. Лукьянов Л.Ф. *Сущность категории «свойство»*. Москва: Мысль, 1982.
3. Уёмов А.И. *Вещи, свойства, отношения.* Москва: АН СССР, 1963.
4. Левин Г.Д. *Философские категории в современном дискурсе*. Москва: Логос, 2007.
5. Шубина О.Ю. Семантические и понятийные категории как основа для сопоставления различных языков. *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета.* 2003; Выпуск 1: 54 – 64.
6. Галич Г.Г. Две стороны когнитивного содержания: категории «Что?» и категории «Как?» *Межкультурная коммуникация: теория и практика обучения: материалы Международной научной конференции*. Уфа: БашГУ, 2013: 101 – 105.
7. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
8. Чернейко Л.О. *Лингвофилософский анализ абстрактного имени*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2010.
9. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
10. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2008.
11. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de
12. Галич Г.Г. Научная парадигма интегративной лингвистики. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2019; Выпуск № 4 (44): 298 – 302.
13. Шнякина Н.Ю. Ольфакторный признак как объект вербализации. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.* 2020; Выпуск 52: 93 – 111.

References

1. *Kachestvo. Filosofskij slovar'*. Moskva, 1981.
2. Luk'yanov L.F. *Suschnost' kategorii «svojstvo»*. Moskva: Mysl', 1982.
3. Uemov A.I. *Veschi, svojstva, otnosheniya.* Moskva: AN SSSR, 1963.
4. Levin G.D. *Filosofskie kategorii v sovremennom diskurse*. Moskva: Logos, 2007.
5. Shubina O.Yu. Semanticheskie i ponyatijnye kategorii kak osnova dlya sopostavleniya razlichnyh yazykov. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo Slavyanskogo universiteta.* 2003; Vypusk 1: 54 – 64.
6. Galich G.G. Dve storony kognitivnogo soderzhaniya: kategorii «Chto?» i kategorii «Kak?» *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Ufa: BashGU, 2013: 101 – 105.
7. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
8. Chernejko L.O. *Lingvofilosofskij analiz abstraktnogo imeni*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2010.
9. Kacnel'son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
10. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2008.
11. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de
12. Galich G.G. Nauchnaya paradigma integrativnoj lingvistiki. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; Vypusk № 4 (44): 298 – 302.
13. Shnyakina N.Yu. Ol'faktornyj priznak kak ob`ekt verbalizacii. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova.* 2020; Vypusk 52: 93 – 111.

Статья поступила в редакцию 24.12.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-300-303

***Yu Lu,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yulu3170@163.com*

SEMANTIC FEATURES OF EXPRESSIVE-FIGURATIVE DESCRIPTIVE PREDICATES (BASED ON PREDICATES WITH THE MEANING OF SPECIFIC EMOTIONAL STATES). The article presents a general characteristic of expressive-figurative descriptive predicates (hereinafter EFDP), denoting the meaning of various specific emotional states (such as drive into melancholy, light up with joy, horror flashed, etc.). The issue of the additional connotational meaning of the verbal components of the EFDP and the possibilities of their classification is highlighted. The role and peculiarity of metaphor in EFDP are shown. Based on the work of V.M. Deribas and the national corpus of the Russian language (hereinafter RNC), the main semantic groups of the EFDP of the sphere of specific emotional states are highlighted. The presented material allows to conclude that EFDP, colored expressively and figuratively, have additional semantics, thanks to additional semantics the detailed intention of the author or speaker is expressed in sentences or expressions with EFDP, which help to achieve communicative goals.

Key words: **expressive-figurative descriptive predicates, semantics of verbal components, semantic group of EFDP.**

***Юй Лу**, аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yulu3170@163.com*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫХ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИКАТОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ КОНКРЕТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ)

В статье представлена общая характеристика экспрессивно-образных описательных предикатов (далее – ЭООП), обозначающих значение различных конкретных эмоциональных состояний (типа *вгонять в тоску, зажечь радостью, мелькнул ужас* и т.д.). Освещен вопрос о дополнительном коннотационном смысле глагольных компонентов ЭООП и возможностях их классификации. Показаны роль и особенность метафоры в ЭООП. На материале работы В.М. Дерибаса и национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) выделены основные семантические группы ЭООП сферы конкретных эмоциональных состояний. Представленный материал позволяет сделать вывод, что ЭООП, окрашенные экспрессивно и образно, имеют дополнительные семантики, благодаря которым в предложениях или выражениях с ЭООП выражается детальное намерение автора или говорящего, что поставляет достичь коммуникативных целей.

Ключевые слова: **экспрессивно-образные описательные предикаты, семантика глагольных компонентов, семантическая группа ЭООП**.

Описательные предикаты (далее ОП) являются универсальным явлением в языке, занимающем значительное место в системе языковых средств. В русском языке в широком смысле ОП как «единица косвенной номинации» состоит из двух компонентов: «глагол + имя существительное в косвенных падежах» (ср. *оказывать помощь = помогать, испытывать тоску = тосковать, принять участие = участвовать*) и представляет собой на формальном уровне две синтаксические единицы, а на семантическом – одну. Семантическая целостность ОП подтверждается и поддерживается наличием в языке соотносительного глагола (одной лексемы), эквивалентного на денотативном уровне ОП. Кроме того, по мнению В.А. Кузьменковой, главная и очевидная особенность ОП проявляется в ядерной семантике имени и десемантизации глагола [1, с. 13–14].

Наиболее широко используются и становятся продуктивными ОП со второй половины XVIII в. на основе десемантизации глагола, а в XIX и XX вв. они становятся чрезвычайно употребительной формой и в настоящее время широко употребляются в различных стилях [2]. Однако некоторые проблемы их изучения остаются до сих пор не решенными. В частности, недостаточно исследованы семантические особенности ЭООП. Исходя из отмеченного, цель настоящего исследования – анализ свойств ЭООП и структурно-семантических характеров их глагольных компонентов. Поэтому задачи исследования следующие: 1) обзор наиболее значимых работ по ЭООП, уточнение необходимых для исследования теоретических положений; 2) определение, описание и обобщение «приращения смысла», которые появляются в предложениях с ЭООП; 3) попытка сделать классификацию ЭООП по дополнительной семантике их глагольных компонентов; 4) показание роли метафоры в ЭООП.

Актуальность исследования определяется тем, что знание многообразия способов отражения одной и той же типовой ситуации помогает показать богатство и коммуникативный потенциал русского языка и открывает перспективы для его сознательного и эффективного использования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ней выявлены коннотационные смыслы глагольного компонента ЭООП; выделены типы ЭООП.

Практическая значимость исследования связана с тем, что материалы и результаты исследования могут быть использованы в спецкурсах русского языка. Кроме того, используя результаты исследования, лица, изучающие русский язык, могут узнать особенности ЭООП и оптимальным образом выразить свое коммуникативное намерение.

Материалом исследования послужили словарь-справочник «Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка» В.М. Дерибаса и примеры из национального корпуса русского языка.

В работе Канзы Роже «Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке (предикат со значением состояния человека)» автором разделяются именные компоненты, входящие в состав ОП, на 2 класса: существительные с общим значением состояния, называющие основные типы состояний. Это слова *ощущение, состояние и чувство*; существительные с более конкретной семантикой: *тоска, грусть, радость, любовь* и т.д. При этом Канза Роже сгруппировал глаголы, входящие в состав ОП-1, на 2 класса по двум принципам: 1) по принципу «наличие/отсутствие у глаголов значения каузации: каузативные (типа в*ызывать, внушать, приводить в*…) и не каузативные (типа *испытывать, впадать в*…)»; 2) по принципу «прямой (ср.: *испытывать, терпеть, переносить*…) или косвенной номинации (ср.: все каузативные глаголы, *впадать в, гореть, входить*…)», а глаголы, входящие в состав ОП-2 – не каузативные, они разделены на 2 класса по двум принципам: 1) по принципу «способа номинации»: глаголы, употребляющиеся в ОП-2 по принципу прямой номинации, например, *мучить, овладеть, морить* и т. д.; глаголы, употребляющиеся в ОП-2, по принципу косвенной номинации, например: *бить, блестеть, жечь, грызть* и т.д. 2) по принципу «динамичности / статичности»: глаголы с фазисным компонентом смысла (динамичные), например, *клонить, нападать, пробежать* и т.д.; глаголы (статичные), не имеющие такого компонента смысла, например, *блестеть, бить, грызть* и т.д. Кроме того, рассматривая общую семантику ОП-2, Канза Роже отметил, что «абстрактные понятия состояний человека, выраженные существительными в составе ОП-2, уподобляются в основном живым существам, жидкости, сосуду или стихийным силам природы», например, *Тоска съедает кого-н.; Злоба кипит в чьем-н. сердце; Раскаяние жжет кого-н.* и т.д. [3].

В своей работе «Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке» В.А. Кузьменкова по характеру семантической связи между глагольным и именным компонентом в поле ОП выделяет 5 групп: «ядерная группа, группа в ближайшей к ядру периферии, фазисная группа, каузативная группа, группа экспрессивных (изобразительных) ОП» [1, с. 46]. Она впервые выделила группу экспрессивных ОП. По мнению Кузьменковой, «глагольный компонент в подобной группе ОП экспрессивно окрашен и привносит дополнительное значение «интенсивности», «полноты действия или состояния», «глубины действия» или прочих характеристик действия или состояния», к примеру: *осыпать похвалами*, *охватило беспокойство, впасть в отчаяние* и т.д. [1, с. 54]. Ученый также указала, что «экспрессивные ОП, образованные по способу метафоризации, особенно частотно употребляются в художественной текстах и в повседневной речи», например: *заливаться слезами, смехом*; *овладела грусть, отчаяние* и т.д. [1, с. 54–57].

Нам кажется, вышеупомянутые исследования могут быть более детально разработаны и дополнены.

В данной работе для обозначения особенности группы экспрессивных ОП мы пользуемся термином «экспрессивно-образные ОП (ЭООП)», потому что благодаря метафоризации глагольный компонент в составе ЭООП окрашен экспрессивно и образно, что позволяет ЭООП легко понять в рамках языковой картины мира. По мнению С.Л. Рубинштейна, «метафоры, вообще, образные выражения, имеющие переносный смысл, это не просто украшение, а очень существенное и специфическое средство выражения такого смыслового содержания, которое только таким образом и может быть вполне адекватно передано» [4, с. 15]. В.Н. Телия отмечает, что «для экспрессивно-образной метафоры принцип фиктивности слишком рассудочен: в ней совершается принцип подобия – “как бы”» [5, с. 87]. Приведем пример: *Тоска меня заедала › я тосковала).* Здесь ОП *тоска заедала* экспрессивно-образно выражает постоянное негативное состояние говорящего в прошлом.

По мнению П.А. Леканта, глагольный компонент ОП имеет не только грамматическое значение сказуемого, но и вещественное значение, опирающееся на лексическое значение ОП. Например, ЭООП «*тоска пробежала*», «*тоска заползала*» сохраняется фазисное значение глаголов *пробежать* и *заползать*. Эти ЭООП путем переносного значения экспрессивно и образно обозначают ‘появлялось состояние или начинать быть в состоянии’, эти парадигмы различаются интенсивностью по скорости. Итак, глагольный компонент в ЭООП экспрессивно окрашен дополнительной семантикой, что позволяет образовать семантическую парадигму предложения, которая характеризует действие или состояние с разных сторон [6].

Общая характеристика экспрессивно-образных ОП и их классификация

В статье мы уделяем внимание ЭООП со значением конкретных эмоциональных состояний на базе словаря-справочника В.М. Дерибаса. Мы приводим примеры, собранные из национального корпуса русского языка, чтобы отметить особенность ЭООП и дать характеристику их глагольных компонентов.

В результате исследования собранных предикатов со значением конкретных эмоциональных состояний мы выявили, что именные компоненты в составе экспрессивно-образных ОП – это существительные, такие как *отчаяние, ужас, грех, паника, страх, тоска, уныние, негодование, ненависть, грусть, смех, злоба, любовь, сочувствие, страсть, тревога, удовольствие, удивление, бешенство, волнение, восторг, изумление, неистовство, равновесие, смущение, удивление, умиление, вражда, недовольство, горе, амбиция, беспокойство, огорчение, беспокойство, жалость, замешательство, исступление, оживление, переполох, радость, ревность, скука, смущение, смятение, успокоение, ярость*.

В соответствии с дополнительным значением глагольных компонентов ЭООП выделяем три основных типа ЭООП:

1) ЭООП, имеющие общее значение фазы;

2) ЭООП, имеющие общее значение каузации;

3) ЭООП, не имеющие общего значения фазы или каузации.

Рассмотрим каждый тип ЭООП, обращая внимание на семантические особенности глагольных компонентов, обслуживающих ЭООП.

(1) ЭООП, имеющие общее значение фазы. ЭООП данной группы содержит сему «фаза», т.е. разные фазы появления и исчисления состояний: начало появления состояний, продолжение существования состояний, прекращение бытия состояний, а также целый процесс появления и исчисления состояний.

ЭООП данной группы построены по структуре ОП-1: ***удариться (удариться)*** *в панику, в амбицию;* ***сверкать*** *восторгом;* ***озариться*** *радостью;* ***светиться / зажечь*** *радостью* и т.п.

ЭООП данной группы построены по структуре ОП-2: ***мелькнул*** *ужас;* ***вспыхнула*** *радость;* ***блеснула / загорелась / сверкнула*** *радость;* ***брызнул*** *восторг;* ***взметнулась*** *обида;* ***поселилась*** *тревога, тоска;* ***нахлынуло*** *возмущение;* ***мерцало*** *смущение;* ***разгорелись*** *страсти; (в нашей семье)* ***воцарится*** *радость;* ***подкатила / пробежала / заползала / свалилась*** *тоска;* ***навернулись / потекли / побежали / брызнули / блестели (блеснули)*** *слезы;* ***воцарился*** *страх;* ***пенится*** *страсть* и т.п.

Приведем конкретные примеры:

«Радость загорелась в *маленьких глазках Штурман Жоржа, и она сказала, смягчая своё контральто»* (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита», часть 1 (1929 –1940)).

Загорелась радость › радоваться. ЭООП *загорелась радость* на денотативном уровне семантически близок однословному глаголу *радоваться.* Однако глагольный компонент ЭООП сохранял свое лексическое значение, глагол *загореться* толкуется следующим образом: ‘1. Вспыхнуть огнем, начать гореть. 5. Перен. Возникнуть, начаться с большой силой (МАС)’. Очевидно, что глагол *загореться* содержит сему «фаза – начало или возникновение с интенсивностью степени».

При этом в вышеприведенном предложении ЭООП *загорелась радость* глагол *загореться* употребляется в переносном значении, морфемное строение которого обусловливает его метафорический статус. Анализируя предложение по модусу либо принципу фиктивности в метафоре, относящемуся к отношению, объединяющих субъекта (или так называемого основной сущности) метафоры и ее вспомогательные средства (или вспомогательные сущности), отметим, что предложение *«**Радость загорелась** в маленьких глазках Штурман Жоржа»* по-

нимается так «*как если бы радость была тождественна огню, то загорелась бы*». Итак, в данном предложении имя существительное *радость* сравнивается с огнем на основе общности потенциальных предикативных характеристик: способности к горению. Эксплицитно представленный предикативный признак *загорелась* актуализируется в сознании носителей языка вспомогательным метафорическим субъектом *огонь*.

Подобное употребление также воплощается в синонимичных метафорических предикатах, таких как *вспыхнуть, зажечь, загореться, воспламеняться* и других. В языковой картине мира эмоциональное состояние человека ассоциируют с природным явлением (огнем или пламенем) с помощью метафоризации, чтобы экспрессивно и образно выразить психическое и эмоциональное его состояние. Следовательно, ЭООП, образованные подобными метафорическими глагольными компонентами, имеют семантические парадигмы, что позволяет образовать семантическую парадигму предложения.

«Старый князь тяжко дышал, но в его мутнеющих глазах ***мелькнула радость****, когда Юрий подошел и опустился перед ним на колени»* (А.П. Ладинский «Последний путь Владимира Мономаха» (1960)).

Мелькнула радость › радоваться. ЭООП *мелькнула радость* семантически близок однословному глаголу *радоваться* на денотативном уровне, но не равен, глагол, обслуживающий ЭООП, сохраняет собственное значение. Толкование глагола *мелькнуть:* ‘однокр. к *мелькать*. 1. Являться, показываться на недолгое время и исчезать; появляться время от времени (в разных местах). || перен. Появляться, быстро проходить в сознании (МАС)’. Видим, что в толковании глагола *мелькнуть* имеется значение «появляться», так что под ЭООП *мелькнула радость* имеется виду, что у субъекта появилось радостное состояние, между тем очень быстро исчезло. Сохраняющая сема у глагола *мелькнуть* очень образно и экспрессивно показала нам интенсивный процесс появления и исчисления состояний, т.е. срок бытия какого-л. состояния очень короток (интенсивность состояния по сроку бытия). В подобных случаях ЭООП могут заменяться следующей конструкцией: *в его мутнеющих глазах* ***мелькнула радость*** *= он начал радоваться и быстро прекратил радоваться.*

Если мы используем принцип фиктивности «как если бы Х тождествен Y-у», то метафорический предикат *мелькнула радость* может заменяться таким образом: как если бы слово *радость* тождественно звезде, она бы мелькнула.

«Как цельно сжалась и как сильно ***разыгралась ревность****, эта жгучая спутница любви в страстной душе негра. У него не было никаких подготовительных пособий развития для анализа и одоления страсти»* (И.А. Гончаров «Опять «Гамлет» на русской сцене» (1875)).

Разыгралась ревность › ревновать

ЭООП *разыгралась ревность* на денотативном уровне семантически близок однословному глаголу *ревновать*. Однако глагольный компонент ЭООП сохранил свое лексическое значение. Глагол *разыграться* толкуется ‘1. (несов. нет). Начав играть, увлечься игрой. 3. Начавшись, появившись, постепенно усилиться, достичь высокой степени проявления. 4. Произойти, совершиться (МАС)’. Следовательно, в традиционной грамматике фазисное название закрепляется за глаголом. ЭООП *разыгралась ревность* с помощью метафоризации обозначает, что субъект начал-приходить в состояние ревности с бурной и сильной интенсивностью (интенсивность по степени).

(2) ЭООП, имеющие общее значение каузации. Глагольные компоненты, входящие в данную группу ЭООП, содержат общее значение «каузация». По мнению Канзы, эти глаголы имеют одно и то же значение «каузировать какое-нибудь состояние, т.е. ‘делать так, чтобы у кого-то появилось какое-нибудь состояние’» [3, с. 109]. Итак, глагольные компоненты ЭООП относятся к каузативным глаголам и выражают причинно-следственную связь. Мы полагаем, что если в толковании слова имеется базовое значение «вызвать, заставить что-то делать, причинить, привести», то эти слова относятся к каузативным словам.

Каузативная группа ЭООП построена по структуре ОП-1: ***вгонять (вогнать)*** *в тоску, в уныние;* ***нагонять (нагнать)*** *тоску, скуку, страх, уныние;* ***разжигать (разжечь)*** *ненависть, страсть, ссору, любопытство, вражду, злобу;* ***сеять (посеять)*** *вражду, панику, недовольство, страх, ужас, тревогу* и т.д.

В собранных материалах мы пока не нашли ЭООП каузативной группы, построенной по структуре ОП-2.

Приведем примеры данной группы:

«Хотя, наверное, тело не выдавали из-за разных милицейских формальностей. Убийство все-таки… Ненавижу похороны. Они всегда ***нагоняют*** *на меня* ***тоску*** *и портят настроение на ближайшие несколько дней»* (Татьяна Сахарова «Добрая фея с острыми зубками» (2005)).

Нагонять тоску › тосковать. В данном предложении глагольный компонент *нагонять* в словаре Ожегова толкуется ‘*перен*., что или чего на кого (что). Внушить кому-н. какое-н. чувство (унылое, тяжёлое) (*разг.*) (Ожегов)’. Употребляясь в разговорном речи, при метафоризации глагол *нагонять* имеет переносное значение *внушить, вызвать какое-л. тяжелое состояние*. Очевидно, глагол *нагонять* не только имеет общее значение каузации, но и коннотацию «оценка».

«Страдания землепашца и батрака постоянно ***разжигали*** *в них* ***гнев*** *и* ***возмущение*** *против самовластия барина, мироеда и начальства и обостряли ненависть к существующему порядку»* (Ф.В. Гладков «Повесть о детстве» (1948)).

Разжигать гнев и возмущение › гневаться и возмущаться. Глагольный компонент *разжигать* обозначает ‘1. Заставить гореть. 2. *Перен.* Довести до высокой степени, крайне усилить (*книжн.*) (Ожегов)’, поэтому ЭООП *разжигать гнев и разжигать возмущение* имеют общее значение каузации, и коннотацию «интенсивности по степени». Можем заменять ЭООП конверсной структурой: *Страдания разжигали в них гнев и возмущение – страдания заставляют их сильно гневаться и возмущаться.*

«Все эти жуткие случаи с проделками оборотня ***посеяли панику*** *среди всех и каждого»* (Вадим Селин «Большая книга ужасов – 5 (сборник)», 2008).

Посеять панику › паниковать. Глагольный компонент *посеять* обозначает ‘1. Рассыпая, заделывать семена в почву. 2. *Перен.* Распространять, внедрять (какие-н. идеи, мысли, взгляды) (*высок.*) (Ожегов)’. В словарном толковании у глагола *посеять* нет значения каузации, но после его анализа в контексте, отметим, что именно словосочетание *жуткие случаи* как каузирующий компонент заставили *всех и каждого* паниковать. При этом собранные материалы показывают, что обычно глагол *посеять* сочетается с существительными с негативной эмоцией, поэтому ЭООП *посеять панику* имеет коннотацию «оценка».

Вышеуказанные приведенные примеры показали, что глагольные компоненты, входящие в состав ЭООП, имеют общее значение «фазисность» и «каузативность», однако некоторые глаголы еще содержат семы «интенсивность» «оценка» и другие коннотативные признаки.

(3) ЭООП, не имеющие общего значения фазы или каузации. Согласно мнению В.А. Кузьменковой, по дифференцирующим семам глагольных компонентов ОП экспрессивная группа может быть классифицирована и систематизирована: ОП с дополнительными элементами смысла «интенсивность, ср. *кипеть гневом*», «полнота состояния, ср. *овладела грусть*», «глубина состояния, ср. *власть в тоску*» или прочих характеристик состояния или действия [1, с. 54]. Кроме того, наблюдения показывают, что ЭООП еще имеет дополнительный смысл «внезапно, неожиданно, вдруг», хотя эти наречия, как правила, не входят в состав ЭООП.

Итак, в составе данной группы ЭООП может быть выделены следующие подгруппы:

1. ЭООП с дополнительным значением «**интенсивность**», дифференция интенсивности заключается в количестве, сроке, скорости, степени и т.д.:

а) построенные по структуре ОП-1: ***кипеть*** *гневом, яростью, злобой, страстями, возмущением, ревностью, восторгом*; ***наливаться*** *печалью, ужасом, яростью, скукой, любовью, обидой;* ***сжаться*** *жалостью, злостью, грустью, тоской, ужасом, страхом, тревогой*; ***гореть*** *злобой, сочувствием, воодушевлением, восторгом;* ***накалять*** *страсть* и т.д.

б) построенные по структуре ОП-2: ***кипела*** *страсть,* ***кипят*** *переживания,* ***кипела*** *злость;* ***наливались*** *счастья,* ***навалилось*** *разочарование;* ***сжала*** *тоска, обида, печаль;* ***сжал*** *страх;* ***горела*** *злоба;* ***бушевала*** *страсть;* ***бурлит*** *страсть, веселье;* ***клокотала*** *ярость;* ***захлестывала*** *радость, тоска;* ***вскипала*** *радость* и т.д.

Рассмотрим пример:

«Все в тот вечер было как в сухом тумане. ***В зале кипело веселье****. Я кому-то нахамил, меня и Юху выставили»* (Александр Богдан, Геннадий Прашкевич «Человек «Ч»» (2001)).

В зале кипело веселье › в зале веселилось.

Глагол *кипеть* имеет значение ‘3. *Перен*., чем. Проявлять (какое-н. чувство, волнение) с силой, бурно (Ожегов)’, поэтому ЭООП *кипело веселье* имеют коннотацию «интенсивности по степени». Анализируя по принципу фиктивности, метафорический ЭООП *кипело веселье* может заменяться таким образом: как если бы состояние *веселье* было тождественно жидкости или воде, оно бы кипело.

2. ЭООП с дополнительным значением «**полнота состояния**»:

а) построенные по структуре ОП-1: ***обдать*** *ужасом;* ***хлебнуть*** *горя,* ***пылать*** *ревностью;* ***пахнуть / владеть*** *страстью;* ***разлиться / заливаться*** *радостью;* ***одолевать (одолеть)*** *страх* и т.п.;

б) построенные по структуре ОП-2: ***наваливалось*** *разочарование, страдание;* ***напал*** *страх, ужас;* ***нападала*** *тоска, тревога;* ***накатил*** *страх;* ***накатило*** *раздражение;* ***накатывала*** *радость; тоска* ***налетела;*** ***царит*** *улыбка, спокойствие, веселье, тревога, горе, паника; радость* ***царствует;*** ***господствует*** *равнодушие; охватил ужас, страх, переполох, восторг;* ***брала*** *досада;* ***владела*** *страсть;* ***овладевает*** *сострадание, возмущение;* ***захлестнуло*** *отчаяние;* ***захлестнула*** *ярость, ревность, радость;* ***обуял*** *страх,* ***обуяла*** *радость;* ***распирала*** *радость; тоска* ***обвилась / объяла / одолевает;*** *тоска* ***душит / разъедает / заест / пожирала / глодала / грызет / сожрет*** и т.д.

Приведем пример:

«А у древлян ***царили*** *мир и* ***веселье****»* (Борис Васильев «Ольга, королева русов» (2002)).

У древлян царило веселье › древляне веселились/радовались. Глагол *царить* обозначает ‘3. Перен. Иметь место, преимущественное распространение; преобладать, господствовать. || Все охватывать, наполнять, заполнять собой (о тишине, покое, мраке и т. п.) (МАС)’. Глагольный компонент в данном ЭООП сохранял свое собственное лексическое значение, что заставляет ЭООП *царило веселье* иметь дополнительный смысл «полнота состояния». Итак, предложение *У древлян царило веселье* может пониматься: *древляне интенсивно, бурно веселились или радовались.* Метафорический предикат *царить* заставляет нас

ассоциировать *веселье* с *царем* или *властью*, который может овладеть всем на его территории.

3. ЭООП с дополнительным значением «**глубина состояния**»:

а) построенные по структуре ОП-1: ***впадать (впасть)*** *в грех, в отчаяние, в панику, в страх, в тоску, в уныние;* ***погружаться*** *в радости;* ***впасть*** *в тоску;*

б) построенные по структуре ОП-2: ***затопляла*** *радость.*

«*И Михаил вновь услышал тот иногда тихий, а иногда оглушающий, но никогда не умолкающий зов, что срывал людей с мест и увлекал к гибели.* ***Тоска затопила*** *душу князя*» (Алексей Иванов «Сердце Пармы» (2000)).

Тоска затопила душу князя › князь тосковал. Глагол *затопить* обозначает ‘1. Залить (водой) поверхность чего-н. 2. Погрузить в воду, в глубину (о больших предметах) (Ожегов)’. В предложении *тоска затопила душу князя* путем метафорического предиката *затопить* мы можем ассоциировать тоску с водой или жидкостью, т.е. как если бы тоска была тождественна воде, душа князя погрузилась бы в тоску.

4. ЭООП с дополнительными элементами смысла «**внезапно, неожиданно, вдруг**», но наречия не входят в состав ЭООП, и подобный смысл чаще всего пересекается с ЭООП с дополнительным значением «полнота состояния», т.е. в данной группе некоторые ЭООП содержат не только значение *внезапно, неожиданно,* но и значение *полнота состояния*.

Данная подгруппа ЭООП построена по структуре ОП-2: *напал страх, ужас; нападала тоска, тревога; накатил страх, накатило раздражение; накатывала радость, тоска; тоска налетела* и т.д., а построенные по структуре ОП-1 нами пока не обнаружены.

Посмотрим конкретный пример:

«Видно, на него ***напал ужас****: кто это такие сидят у костра?!»* (Юрий Коваль «Серая ночь» (1972)).

На него напал ужас › он ужаснулся.

Глагол *напасть* толкуется ‘5. (1 и 2 *л. не употр.*). О сильном чувстве, состоянии: внезапно овладеть, охватить кого-н. (Ожегов)’. Предложение *на него напал ужас* означает, что *ужас внезапно овладел им* или *Он пришел в ужас*.

Таким образом, исследование семантической особенности глагольных компонентов ЭООП позволило выделить 3 основных группы ЭООП: 1) ЭООП, имеющие общее значение фазы; 2) ЭООП, имеющие общее значение каузации; 3) ЭООП, не имеющие общего значения фазы или каузации. Каждую группу ЭООП можно разделить на подгруппы по семантической дифференции их глагольного компонента. Как правило, экспрессивность и образность ЭООП образуются в результате метафоризации, что приводит к тому, что ЭООП отличаются индивидуальностью. Именно потому, что в предложении с ЭООП отражается идиостиль автора или говорящего, нам трудно перечислить весь список ЭООП.

Наблюдения показали, что изучение экспрессивно-образных описательных предикатов и их семантических особенности имеет важное значение в функциональной коммуникации: они являются основой для многочисленных трансформаций, украшают текст, позволяют оптимальным образом выразить коммуникативное намерение, а также решить коммуникативные задание автора или говорящего. ЭООП могут стать предметом дальнейших исследований в сфере преподавании русского языка как иностранного. Это позволяет иностранным учащимся понять особенность этого явления и грамотно выбрать подходящие и наиболее эффективные средства для выражения того или иного намерения, для создания адекватного речевого произведения.

Примечание

Использованный иллюстративный материал

Словари

1. Малый академический словарь русского языка: в 4 т. Москва: Русский язык, 1988; Т. 4.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2013.

Электронные ресурсы

1. *Электронный словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/mas

2. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

Библиографический список

1. Кузьменкова В.А. *Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2000.
2. Глазунова О.И. *Логика метафорических преобразований*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000.
3. Канза Р. *Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке (предикат со значением состояния человека)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1991.
4. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. *Ученые записки ЛГПИ им. Герцена*. 1941; Т. XXXV: 6 – 12.
5. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
6. Лекант П.А. *Типы и формы сказуемого в современном русском языке*. Москва: Высшая школа, 1976.

References

1. Kuz'menkova V.A. *Tipologiya opisatel'nyh predikatov i ih analogov v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
2. Glazunova O.I. *Logika metaforicheskih preobrazovanij*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2000.
3. Kanza R. *Opisatel'nyj sposob vyrazheniya semanticheskogo predikata v sovremennom russkom yazyke (predikat so znacheniem sostoyaniya cheloveka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1991.
4. Rubinshtejn S.L. K psihologii rechi. *Uchenye zapiski LGPI im. Gercena*. 1941; T. XXXV: 6 – 12.
5. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
6. Lekant P.A. *Tipy i formy skazuemogo v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.

Статья поступила в редакцию 27.10.21

УДК 801

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-303-305

Golovina E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: Gol114@yandex.ru*

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY. The article discusses linguistic and stylistic features of translation of emotional and evaluative vocabulary in a literary text. The relevance of the article is determined by the growing interest in the study of emotional and evaluative vocabulary, the means of their expression in various languages and the ways of translating this vocabulary. The article uses the following research methods: descriptive method, continuous sampling method, pre-translation analysis. The research material is the novel “Horizon” by Patrick Modiano. The author defines the main features of the works of this author. The frequency means of expressiveness in the translation of the emotional and evaluative vocabulary of the work are revealed. The paper represents the main translation transformations in the translation of emotional-evaluative vocabulary. It is determined that addition is the most frequent translation transformation in the translation of emotional-evaluative vocabulary.

Key words: **translation, translation transformation, emotional and evaluative vocabulary, means of expression, novel.**

Е.В. Головина*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: Gol114@yandex.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматриваются лингвостилистические особенности перевода эмоционально-оценочной лексики в художественном тексте. Актуальность статьи определяется возрастающим интересом к изучению эмоционально-оценочной лексики в различных языках и способам ее перевода. В статье применены следующие методы исследования: описательный, метод сплошной выборки, предпереводческий анализ. Материалом исследования послужил роман «Горизонт» Патрика Модиано. Автором определены основные особенности произведений Патрика Модиано. Выявлены наиболее активные средства выразительности в переводе эмоционально-оценочной лексики произведения. Автором статьи репрезентированы основные переводческие трансформации при переводе эмоционально-оценочной лексики, среди которых наиболее частотным средством оказалось добавление.

Ключевые слова: **перевод, переводческая трансформация, эмоционально-оценочная лексика, средства выразительности, роман.**

Цель заявленной статьи состоит в рассмотрении лингвостилистических особенностей перевода эмоционально-оценочной лексики французского текста. К задачам исследования относятся следующие: 1) выявление эмоционально-оценочной лексики в произведении «Горизонт» Патрика Модиано; 2) перевод выявленной эмоционально-оценочной лексики на русский язык; 3) анализ средств выразительности, с помощью которых данный пласт лексики выражен; 4) анализ переводческих трансформаций при переводе эмоционально-оценочной лексики.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проанализирована и переведена эмоционально-оценочная лексика, содержащаяся в романе Патрика Модиано «Горизонт». Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют накопленные научные знания в переводоведении и способах перевода эмоционально-оценочной лексики. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобный метод исследования в переводе различных типов текста.

Среди научных работ, посвященных рассмотрению вопросов перевода эмоционально-оценочной лексики, отметим труды В.И. Жельвиса, Л.К. Латышева, В.И. Шаховского, В.Н. Ярцевой [1–4]. К эмоционально-оценочным относятся слова, в значении которых можно выделить компонент, связанный с выражением какого-либо чувства, отношения к слушающему (читающему), оценки предмета речи, ситуации общения.

Материалом исследования послужило произведение «Горизонт» Патрика Модиано [5].

Большое влияние на творчество автора оказали его родители, которые жили в оккупированной нацистской Германии и рассказали ему обо всех событиях того времени. В сороковые годы его родители жили по подложным документам. В исследуемом произведении автор пишет о двух детях войны, которые становятся настоящими друзьями, невзирая на трудности своего времени. Эти дети могут видеть хорошее в печальных событиях, и это спасает их от гибели. В завершении произведения автор выводит главную героиню из повествования, и ее дальнейшая жизнь остается загадкой для читателя. Отличительная черта произведений Патрика Модиано – не до конца раскрытый образ героя.

В произведении выделено 139 примеров эмоционально-оценочной лексики, переведенной автором статьи на русский язык самостоятельно. Данная лексика образует разные средства выразительности речи: эпитеты, метафоры, литота, сравнения и т.д. Эмоционально-оценочная лексика исследуемого произведения переведена при помощи 49 эпитетов, многие из которых имели уникальные черты, несвойственные данному типу средств выразительности речи. Примером этого служит словосочетание *Le temps carbonisé*, которое переведено как «обгорелое время». Прилагательное в данном случае заимствовано из технической сферы для описания того, что пожар в доме героя был спровоцирован взрывом военной техники. С помощью этого эпитета автор делает акцент на ужасах военного времени. Данный пример встречается на протяжении всего повествования.

Прилагательное *calmant* использовано в качестве эпитета 12 раз в тексте, например, в словосочетании *la vodka calmante*, которое переведено как «успокаивающая водка» или *la voix calmante* – «успокаивающий голос». Из данных примеров можно сделать вывод, что совершенно противоположные объекты могут сочетаться с одним эпитетом. Автор использует его, описывая, что оба данных понятия могут успокоить человека; подчеркивает, что этот эпитет имеет только положительную оценку, даже если сочетается со словом, имеющим отрицательную коннотацию.

Эпитет *la gifle sèche* также имеет ряд особенностей, в тексте он применяется сразу в нескольких значениях. В первом случае это «резкая пощечина», во втором – «несильная пощечина». В тексте данный эпитет будет употреблен по отношению к одному человеку, для которого она предназначена. В этом случае происходит некая градация, показывающая все возрастающее отрицательное отношение к данному герою. Перевод можно сделать правильно только исходя из контекста, в котором происходит данная ситуация.

Эмоционально-оценочная лексика может входить в состав метафоры (48 элементов). Особенность большинства метафор данного произведения – необходимость добавления частей речи. Так, при переводе словосочетания *une averse des plombs* нами был добавлен предлог, который делает его более точным. Итоговый вариант перевода – «ливень из пуль», так как слово «поток» не употребляется в русском языке именно в этом значении. В данном случае добавление необходимо по нормам русского языка.

Следующий пример метафоры – *un sentiment de vide*, которая переводится как «чувство пустоты». Данная метафора переведена буквально. Она встречается в тексте всего один раз при описании расставания главных героев на вокзале. Они понимают, что, скорее всего, больше не увидятся, и чувство пустоты терзает их. Автор смог ярко описать чувства героев в тот момент с помощью данной метафоры, подчеркивает разочарование не только двух главных героев, но и всех людей на вокзале, которые прощались в тот момент.

Следующий пример – один из самых значимых случаев употребления метафоры в данном произведении – *elle est canon* («она красотка»). Данная метафора является устойчивым выражением и переводится как «красивая женщина». Эта фраза имеет подобный смысл только в составе данного сочетания, по отдельности эти слова наделены иной семантикой. Существительное *le canon* – это пушка, ствол ружья, бутылка вина. Автор приводит данную метафору, чтобы показать мещанство и злость общества по отношению к героине.

При переводе эмоционально-оценочной лексики художественного произведения выявлена одна литота, имеющая большое значение. *Le seul passant du monde* переводится как «единственный прохожий в мире». Автор употребляет данное средство выразительности для описания одинокого вечера главной героини, которая проводит целый день дома и не может выйти. Единственным прохожим был белый кот, который сидел на балконе напротив ее окна. Хотя литота понимается как приуменьшение, в данном случае ей свойственен обратный эффект. Данным средством автор иллюстрирует одиночество главной героини, которая считает кота единственным своим другом. Автор сумел передать тонкую грань одиночества героини и описать ее внутренние переживания.

Автор данного произведения использует 8 синонимических рядов, которые показывают градацию проблемы или ситуации. Синонимический ряд *un sourire pensif, sévère, morte* переводится как «задумчивая, строгая, неживая улыбка». Так автор характеризует учителя математики, который ничего не видел, кроме цифр и формул, у него не было дружеских и теплых отношений с учениками, он постоянно унижал их, особенно главного героя. Учитель улыбнулся всего один раз, когда разговаривал с директором лицея. Этим приемом автор сумел показать отчужденность и безразличие этого героя.

Данный ряд также показывает отношение того же учителя с его учениками. *La voix dure, menaçante, forte* – характеризует голос (суровый, угрожающий, сильный). Автор описывает поведение учителя на уроке, который не просто злобно разговаривает, но и угрожает. На каждом уроке он наказывает учеников за любую ошибку вместо того, чтобы чему-то научить. В данном случае используется градация, так как постепенно его голос становится все более агрессивным и устрашающим. Оба синонимических ряда переведены буквально.

Следующий пример представляет собой иронию, синонимический ряд и градацию одновременно. Фраза *voleur à la tire, Chochotte, Somnambule impassible, voici ma famille* переводится, как «вот моя семья – вор-карманник, неженка, невозмутимый лунатик». Этим примером автор высмеивает семью, которая считает себя лучшей в доме. Данные люди являются родными братьями, которые никого не слушают и живут по собственным правилам. Старший брат – вор, средний – неженка, который совершенно не желает работать, младший брат – странный тип, который бродит по комнате и разговаривает иногда с вымышленным другом.

В произведении при переводе эмоционально-оценочной было выявлено 34 случая сравнения, некоторые из которых являются фразеологизмами или устоявшимися фразами. Например, словосочетание *laid comme un singe* означает «уродливый как обезьяна», является фразеологизмом и используется для описания одного человека в произведении. Это старый торговец тканями на рынке, который не просто торгует товаром, но и обсчитывает людей. У него нет совести, и все люди сравнивают его с обезьяной, так как он необычно проворный и уродлив. Его никто не уважает из-за того, что он постоянно обманывает, а он, в конце концов, становится самым богатым человеком в городе.

Следующее сравнение указывает на сочетание ума с хорошим характером, но с совершенно некрасивой внешностью. *L'allemande comme l'ange mignon* переводится как «немка, будто милый ангел». Данное описание одной немецкой девушки, которая очень умная, имеет совершенный характер, но наделена некрасивой внешностью и болезненным видом. Автор смог подчеркнуть ее характер и стойкость в делах. Таким образом автор показал, что внешность не играет никакой роли, если человек хочет жить и радоваться жизни.

Berlin comme l'ange («Берлин, словно ангел») – данным сравнением автор выражает свою любовь к немецкому городу. Он описывает не только красоту немецкой столицы, но и ее местный колорит, кухню, нравы людей. Он передает эмоции главного героя, который восхищается самобытностью данного города и считает, что культура всей Германии заключена в данном городе. Автор использует слово «ангел» для восхваления и города, и человека. Слово «ангел» для него сакрально, он употребляет его ограниченное количество раз. Для главного героя эта милая девушка и Берлин стали символами божества, которым он будет покланяться и считать священными.

При переводе эмоционально-оценочной лексики нами использованы следующие переводческие трансформации:

1. **Опущение частей речи.** Цель данной трансформации – уменьшение объема фразы, например, *le sourire peu triste* – «грустное лицо» в данном случае было опущено наречие, которое не играло большой роли в этом предложении. Это не повлекло за самой потерю адекватности перевода. Данную трансформацию можно делать в том случае, если не последует искажения смысла. В выражении *temps de guerre forte* – «время войны» было опущено прилагательное *fort*, так как данное слово несет усложненное значение, и при его опущении не последовало никакого нарушения. Опущения следует делать тогда, когда смысл и авторская задумка не будут искажены.

2. **Добавления частей речи.** Эта трансформация придает языку более полный смысл, например, tête de bouledogue – «голова, как у бульдога». В данном примере был добавлен союз «как», так как это будет соответствовать нормам русского языка. Добавления позволяют передать дополнительную информацию, которой недостает при переводе. Например, словосочетание *angoisse à la gorge* переводится как «печаль, хватающая за горло». Эпитет «хватающая» был добавлен потому, что без данного слова можно потерять часть смысла. Добавления позволяют выявить дополнительный смысл в тексте.

3. **Замена части речи**. Во фразе *C'est drôle?!!* – «Шутка?!!» было заменено прилагательное на существительное, что придало высказыванию еще более шутливый тон и позволило не потерять чувство комичности ситуации. Данная трансформация применяется чаще всего тогда, когда члены предложения оригинала не будут сочетаться в языке перевода или не соответствуют языковым нормам языка перевода. В словосочетании *son travail* прилагательное было заменено на существительное для сочетания с оригиналом. В конечном итоге данная фраза была переведена как «молодец» вместо «хорошая работа» для придания комичности ситуации и конкретизации. В некоторых случаях замена части речи позволяет сократить объем фразы и улучшить качество перевода. В выражении *rire de vieillard* – «стариковский смех» существительное было заменено на прилагательное, что сделало его более нейтральным.

4. **Дословный перевод** выполняется тогда, когда предложение одного языка имеет структуру, аналогичную языку перевода, и ее можно использовать без нарушения грамматических норм и логического хода мысли; дословный перевод учитывает грамматические связи текста-оригинала и текста-перевода. Во фразе *un match de boxe* – «боксерский матч» все слова были переведены в прямом значении, без каких-либо трансформаций. В данном случае не требуется никаких трансформаций, так как смысл достаточно прост и выражен конкретизацией. В примере *un ton de pure courtoisie* – «тон чистой вежливости» смысл никак не изменен, так как учтены все грамматические связи. Данные примеры не нуждаются ни в добавлении, ни в опущении.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены переводческие трансформации эмоционально-оценочной лексики и способы ее выражения. На основе проанализированных примеров можно сделать вывод, что автор употребил значительное количество эмоциональной лексики, чтобы более подробно и колоритно описать внутренний мир героев и окружающую обстановку. Наиболее частотно употребляемые средства выразительности для перевода эмоционально-оценочной лексики – это эпитеты и метафоры. Реже всего эмоционально-оценочная лексика переводится при помощи литоты. Литота позволяет раскрыть внутренний мир героини, которая сходит с ума от одиночества. Этим средством выразительности речи автор смог подчеркнуть одиночество всего мира во время войны.

Выявлено, что самое частотное слово в данном произведение – «ангел», которое автор использует для описания всего, что нравится главному герою. Данное слово употребительно и для девушки, которая не обладает красивой внешностью, и для столицы Германии, которой восхищается герой. Основной переводческой трансформацией явилось добавление, так как отсутствие некоторых членов предложения немного искажало смысл написанного и уменьшало качество оценки эмоционально-оценочной лексики.

Библиографический список

1. Жельвис В.И. *Эмотивный аспект речи: Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия*: учебное пособие. Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1990.
2. Латышев Л.К. *Технология перевода*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
4. Ярцева В.Н. *Словарь междометий и релятивов*. Москва: Либерия, 1990.
5. Modiano P. *L'horizon*. Москва: Издательство Текст, 2012.

References

1. Zhel'vis V.I. *`Emotivnyj aspekt rechi: Psiholingvisticheskaya interpretaciya rechevogo vozdejstviya*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': YaGPI im. K.D. Ushinskogo, 1990.
2. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
4. Yarceva V.N. *Slovar' mezhdometij i relyativov*. Moskva: Liberiya, 1990.
5. Modiano P. *L'horizon*. Moskva: Izdatel'stvo Tekst, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.01.22

УДК 894.612.8-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-305-308

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasi, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

LONELINESS AS THE EXISTENTIAL BASIS OF THE POETIC WORK OF H. HAMETOVA (THE CASE STUDY OF LOVE LYRICS). The article examines artistic features of the poetry of Khanbiche Khametova. It is noted that women-poetesses made a great contribution to the formation and development of national poetic traditions of the Soviet period. In their creative quests, means are generated that determined the sensory and emotional foundations of the poetic consciousness of the Lezghin people. In this respect, the poetic phenomenon of Khanbiche Khametova is of particular interest. The poetry of Kh. Khametova is multifaceted. Love lyrics occupy a significant place in the poet's work. Based on the analysis of poetic works, the value-semantic dominants of her love lyrics are determined. The article focuses on the topic of loneliness. Loneliness, based on the personal worldview of the poetess, determines the lyrical origin of her poetry. The article examines forms and principles of organizing figurative structures of the lyrical "I" and "you", in the relationship of which the existential essence of loneliness is determined.

Key words: **loneliness, Khanbiche Khametova, poetry, love lyrics, existential basis.**

С.А. Бедирханов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ОДИНОЧЕСТВО КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Х. ХАМЕТОВОЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ)

В статье исследуются художественные особенности поэтического творчества Ханбиче Хаметовой. Отмечается, что в формирование и развитие национальных поэтических традиций советского периода большой вклад внесли женщины-поэтессы. В их творческих исканиях генерировались силы, определившие чувственно-эмоциональные основы поэтического сознания лезгинского народа. В этом отношении особый интерес представляет поэтическое явление Ханбиче Хаметовой. Поэзия Х. Хаметовой многогранна. Значительное место в творчестве поэтессы занимает любовная лирика. На основании анализа поэтических произведений определяются ценностно-смысловые доминанты ее любовной лирики. В статье особое внимание уделено теме одиночества. Одиночество, основанное на личностном мировоззрении поэтессы, определяет лирическое начало ее поэзии. Рассматриваются формы и принципы организации образных конструкций лирических «Я» и «Ты», во взаимоотношениях которых определяется экзистенциальная сущность одиночества.

Ключевые слова: **одиночество, Ханбиче Хаметова, поэтическое творчество, любовная лирика, экзистенциальная основа.**

Актуальность темы: в 1960 годы логика существования государственного устройства определялась в основном деструктивными процессами, отражающими серьезные деформации его институциональных основ. Эти годы, известные в истории как годы «застоя», погружают страны «в тлетворную атмосферу консерватизма и массового конформизма, кастового расслоения и коррупции, фальсификации истории и нарушения прав человека» [1, с. 73], это время «крайне низкой производительности во всех сферах общественного труда» [1, с. 73].

Время «застоя» было сопряжено с постепенным вырождением эмпирических основ достижения конечных целей коммунистической идеологии, вследствие чего всё более удаляются горизонты светлого будущего. «Идея светлого коммунистического будущего, которой власти десятилетиями манили народ, призывая перетерпеть очередные трудности, явно теряла привлекательность» [2]. В результате всё большую значимость начинают приобретать символические смыслы, в пространство которых перемещаются «центры моделирования» будущего. Это обеспечивало динамичное развитие литературных процессов, так как

«сильная литература появляется в тревожные времена, когда общество входит в полосу духовного кризиса – когда ощущается несостоятельность прежних представлений о действительности, когда дискредитировали себя прежние символы веры, когда назревает острая потребность в радикальном изменении существующего порядка вещей» [2].

Актуальность культурно-символических интеграторов общественного сознания обозначила возможности серьёзных коррекций субъективных форм поэтического бытия, следствием чего явилось расширение его тематических, композиционных, жанровых компетенций. Яркий пример этому – поэзия Х. Хаметовой.

Цель статьи – раскрытие эмоциональных, сокровенных, чувственных устоев поэтического творчества Х. Хаметовой, выявление мировоззренческих ориентиров, определивших основу ценностно-смысловой иерархии любовной лирики поэтессы.

Новизна работы определяется тем, что в ней применены основанные на результатах научных трудов ведущих литературоведов, на идеях культурологических и философских школ, на методике структурного анализа поэтических текстов подходы, освещающие векторы движения творческой мысли известной лезгинской поэтессы в социокультурном контексте второй половины XX – начала XXI веков.

Предмет исследования: поэтические произведения Х. Хаметовой.

Результаты работы могут быть использованы в решении общетеоретических и практических задач изучения национальной литературы.

Поэзия Х. Хаметовой – это идеальная проекция действительности, сущностно-содержательная организация которой замыкается на жизненных линиях ее субъективного начала. Из этих линий исходят эмоционально насыщенные чувственные силы, локализация которых в различных оттенках определяет тематическое разнообразие образного мира поэтессы.

Одной из основных тем в творчестве поэтессы является тема любви. Исследователь лезгинской поэзии 1960–1980-х годов Г. Темирханова характеризует любовную поэзию Х. Хаметовой как одну из самых интересных явлений её творчества, которая «привлекает тем, что чувства здесь неподдельные, что в них ничто не смягчено, не приглажено» [3, с. 111–112]. Ученый рассматривает художественные особенности любовной лирики поэтессы. По мнению Г. Темирхановой, одной из особенностей произведений Х. Хаметовой любовного содержания является то, что в них «лирическая героиня как бы постоянно ведет диалог с собеседником – своим любимым. Диалог этот – спор, он не сводится к бытовой беседе, за ним встают позиции, критерии вообще и в отношении к избраннику в частности» [3, с. 112]. Явление позиций, в основном полярных, противоположных, в текстах произведений поэтессы мотивировано особой формой организации ее душевных сил, в моментах соприкосновения которых синтезируются экзистенциальные смыслы состояния одиночества.

Мотив одиночества – центральный в любовной лирике Х. Хаметовой. В его пространстве выстраиваются линии, через которые просачиваются жизненные силы, которые, включившись в композиционный и ритмический строй стихотворений, образуют индивидуально данную душевную организацию их лирического начала.

Отраженное в стихах известной русской поэтессы Серебряного века А. Ахматовой состояние одиночества В.В. Заманская представляет как «экзистенциальную основу ее личности». Размышляя над творческой индивидуальностью поэтессы, ученый приходит к выводу, что «в сосредоточенности поэтессы на состоянии одиночества, порой на «сладостном» переживании одиночества – проявление творческой индивидуальности Ахматовой, отражение ее творческого поведения, эмоциональная, психологическая доминанта ее характера, где многое определяет знание своей обреченности на одиночество. Ибо одиночество в судьбе и поэзии А. Ахматовой больше, чем тема, мотив, это условие проявления ее характера – человека и поэтессы. Это контекст, в котором формировалось мужество ахматовского характера, обнаружившееся в самые трагические эпохи ее жизни» [4, с. 167]. В логических сцеплениях мыслей ученого-исследователя экзистенциальной традиции в литературе Серебряного века можно просмотреть жизненные аналогии духовного одиночества и лезгинской поэтессы Х. Хаметовой.

Одиночество Х. Хаметовой основано на личностном мировоззрении. В любовной лирике поэтессы одиночество опирается на ряд семантических компонентов, наиболее значимым из которых является образ грамматически оформленного адресата – лирического объекта. Лирический объект обозначен именем «вун» («ты»). В наименовании «вун» («ты») представлен концентрированный образ лирического объекта, лишённого жизненных экзистенций душевного бытия. Поэтому его раскрытие делает необходимым развертывание определенного художественного приема, через который в полюс лирического «Ты» транслируются душевные силы «Я», тем самым лирический объект приобретает почву обитания. Этот прием есть обращение, в структурах которого «Я» и «Ты» приобретают полярные, противоположные позиции, между которыми простирается поле несогласия. Присутствие «инакомыслящего» адресата в поэтическом произведении, по мнению Г. В. Степанова, «повышает заряд полемичности, напряженности, трагической контрастности, дает возможность обнажить мотивы драмы несогласия. Поэт как бы намеренно снижает способности адресата видеть, замечать, чувствовать, приписывая ему расхожие мысли и чувства, иногда банальные, иногда просто здравые или простодушные…» [5, с. 27].

Сущностно-содержательное расхождение образов «Я» и «Ты» замыкает пространство одиночества, которое, включившись в ритмы внутреннего мира лирической героини, перемешается в центр жизненного пространства, становится предметом экзистенциальных переживаний. Из этих переживаний исходят силы, в точках соприкосновения которых удерживается актуальность образной определенности лирического объекта.

Стихотворение Х. Хаметовой, которое начинается со слов «Вун хъфизва» («Ты уходишь»), состоит из двух частей. В первой части лирический герой обращается к «Ты»: Вун хъфизва / Хъел атана хъфизва вун / Камар йигин / Вил язавач кьулухъни гьич («Ты уходишь / Рассердившись, уходишь / Шагами быстрыми / Даже не оглядываешься назад).

В пространстве обращения развернута определенная жизненная ситуация, активным участником которой является лирический объект. Он дан в наименовании и раскрыт в поступке.

Поступок «ты уходишь» может быть санкционирован только ценностно мотивированными целевыми установками его душевной жизни. Однако ценностно переживаемый внутренний мир лирического объекта не может быть актуализирован из-за его оторванности от собственных жизненных экзистенций. Поэтому явление образа адресата в движении в пространстве текста есть результат определённости субъективной позиции, из которой набрасывается взгляд на «Ты»-объект. Именно этот взгляд может ухватить объект в движении. Носителем этой позиции является лирическое «Я», из которого исходят эмоционально окрашенные чувственные энергии, которые в вербальных определениях вклиниваются между «Ты» и его поступками (ты – обидевшись, – уходишь / ты – быстрыми шагами – уходишь / ты – даже не оглядываясь – уходишь). Таким образом, объективные характеристики лирического «Ты» приобретает ценностный смысл, через структуры которого транслируется в пространство одиночество. Одиночество может быть выявлено только в переживаниях, поэтому в первой части образ лирической героини раскрывается в переживаниях, она не проявлена в наименовании. Местоимение «я» встречается только в двух последних строках.

Поэтическая ситуация, сконструированная во второй части стихотворения, представляет жизненные интенции, включённые в организационную основу строфической композиции и выстраивающие определённую жизненную сцену. Действующими лицами этой сцены являются лирическая героиня и ее возлюбленный, которые даны в наименованиях «я» – «ты».

Образ влюблённого и во второй части представлен в семантической конструкции «ты уходишь». Однако здесь, в отличие от первой части, поступок влюбленного «замедлен», лишен таких характеристик, как «быстрыми шагами», «не оглядываясь». Семантическая конструкция «ты уходишь» превращается в некий символический конструкт, несущий смысл неполноты душевной жизни, поэтому внутренний мир лирической героини во второй части приобретает более ярко выраженную эмоциональную окраску. Следует отметить, что сочетание местоимений «я» и «ты» придает поэтической модели диалогичность, образует ее ритмическую структуру:

Терс гафарихъ ягъазва зун,
А гафари
Кхурна зун, яргъазна зун.
Зун киснава…
…Гуя тарай аватай хьиз,
Вун хъфизва,
Ви жавабриз жаваб авач [6, с. 75].
Твоим дерзким поверив словам,
Те слова
Спугнули меня, оттолкнули.
Я молчу…
…Будто внезапно упала с дерева,
Ты уходишь,
Твоим вопросам ответа нет…

(Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору – *С.Б.*).

Смысл одиночества может быть раскрыт только в переживаниях, которые представляют собой сущностные характеристики настоящего времени. Именно в границах настоящего времени может быть определён экзистенциальный слом, в границах которого развертываются позиции «Я» и «Ты». Этот слом может быть упразднён только в других временных полостях. Так, например, в стихотворении Х. Хаметовой «Кьил агъузна хкведа вун» («С опущенной головой вернешься ты») в поэтическую реальность включаются моменты прошлого. Они несут в себе жизненные силы в смыслах полноты. Но эти моменты прошли, недействительны. Действительно настоящее время, в моментах которого жизнь лишена экзистенциальной полноты. Содержательное наполнение моментов прошлого и настоящего определяется образными характеристиками лирического объекта. В его образную организацию включается смысл неверности, который есть причина разыгравшейся в настоящем душевной драмы лирического «Я»:

Мегер зинни ви арада,
Авайни муькъвер?
Белки абур тухванатIа,
Гьинва бес селлер?
Вафасузвал агатнани,
Авачиз хабар? [6, с. 77].

Разве между мной и тобой,
Были мосты?
Может их унесли,
Где же тогда сели?
Неверность сблизилась [с тобой],
Без [твоего] ведома?

Экспрессивно-эмоциональный мир существенен как активно переживаемое внутреннее состояние, носителем которого является женская душа автора-поэтессы. Овеществление этого состояния делает необходимым поиск соответствующих средств, приемов, через которые оно транслируется наружу. В результате целое душевной жизни распадается на отдельные атрибуты, моменты, из которых и складывается завершенное целое образа лирического героя. Одним из этих средств, которое часто встречается в любовной лирике Х. Хаметовой, являются вопросительные предложения. Вопросительная конструкция, по мнению А.С. Мухина, «иллюстрирует ход мыслей лирической героини, находящейся в постоянном напряженном поиске нужного образа, чтобы полнее выразить свой внутренний мир, мысль облечь в словесную форму» [7, с. 54].

В вышеприведенном стихотворении прием обращения, который лежит в основе его композиционной организации, построен в грамматических конструкциях вопросительного предложения. Развернутый в этих конструкциях поэтический дискурс обладает рядом специфических черт, определяющих структурную и ритмическую основы его строфической композиции. Риторическое содержание вопросов выводит лирического героя («Ты») из зримого пространства, в результате становится возможной конструкция событийного прошлого в неких нереальных, метафорических смыслах: / Авайни муькъвер? /Белки абур тухванатIа, /Гьинва бес селлер? (Разве между мной и тобой / Были мосты? / Может их унесли, / Где же тогда сели?). В семантических полях этих смыслов душевная жизнь раскрывается в тончайших нюансах чувствований, сентенций. «Ощущение собственного бессилия, неумения помочь тому, кого хотела бы видеть прекрасным, страдания по невозвратимой потере наполняют» [3, с. 113] стихотворение Х. Хаметовой, «помогая передать глубину переживаний» [там же].

Риторические вопросы придают образу влюблённого особую пластичность, что делает его присутствие в переживаниях лирической героини тотальным. Кроме того, «овеществление» чувственного мира в риторических вопросах часто прерывает течение мысли, что делает возможным проявление эмоций в разных степенях интенсивности. Таким образом достигается диалектичность внутренней энергии, исходящей из мыслящего сознания (субъекта поэтического творчества). Так, например, в стихотворении, начинающемся со слов «Им кьве югъ тир» («Это были два дня»), лирическая героиня обращается к избраннику сердца, который «уже второй день находится на рыбалке», со следующими словами:

Ахъая сир,
Гьи гьуьлерал хьана вун?
Юмшагъ тирни,
Пехъи тирни лепеяр?...
…Эциг чанта,
Гьатнани ваз балугъар?
Раскрой [мне] тайну,
В каких морях ты был?
Мягкими были,
Буйные были волны?
…Положи суму,
Попалась тебе рыба?

Пространство приёма обращения замыкают образные формы лирических героев («Я» и «Ты»), которые включаются в поэтический дискурс в позиции «лицом к лицу». Лирическая героиня обращается к своему собеседнику со словами «Открой свою тайну». Однако дальше встречаются слова (море, волны, рыбы), предметно-понятийное значение которых настраивается отдельными символическими смыслами. Развертывание этих смыслов создаёт определенные ассоциативные поля, символизирующие суть разлуки одиночества, в то время как образ влюблённого растворяется в «нежных» или «бешеных» волнах моря.

В композиционных и ритмических организациях произведений Х. Хаметовой огромное значение имеет и время. Оперируя сущностными характеристиками времени, различных его пластов, поэтесса создает внешне объективированную, «опредмеченную» жизненную ситуацию, порывы которой включаются в символически отработанные линии времени. В результате становится возможным представление различных временных пластов в акте одновременности.

Стихотворение Х. Хаметовой «Агь, къенин югъ…» («Ах, сегодняшний день…») начинается с междометия «ах», которое представляет чистые, лишенные от чувственных впечатлений жизненные интенции «Я» в начальных позициях его образной целостности. Собранные понятийными структурами слова «гьугъуьл» («настроение») в единое смысловое целое эти интенции включаются в композицию произведения, в реалиях которой сращиваются с явлениями действительности, тем самым образуются ассоциативно-метафорические поля.

Настроение сравнивается с сегодняшним днем, которое, как и оно, меняется каждую минуту; с солнцем, которое иногда закрывается тучами, иногда открывается, как цветок. Таким образом, уподобление настроения с явлениями окружающей действительности делает возможным создание образных конструкций, через которые представляется «встревоженное сердце» «Я» («*Теспача ква рикIикни зи*» («Встревожено и сердце мое»)) в эмоционально-экспрессивных, душевно прочувственных окрасках:

Агь, къенин югъ, декьикьада
Дегиш жезва зи гьугъуьл хьиз.
Гагь цифери кIевзава рагъ,
Ахъа жезва гагь ам гьуьл хьиз[6, с. 70].
Ах, этот день, за минуту
Меняется, как мое настроение.
То солнце уходит за облака,
То расплывается в лучах, словно море.

Образные конструкции (тропы), несущие индивидуальные смыслы мировоззрения поэта, писателя, располагают определенными принципами организации, которые корректируются реальными соотношениями предметов и явлений. Поэтому «игнорирование действительных связей предметов ведет к тому, что троп, поэтический образ лишается познавательной ценности, содержательности, глубины обобщения, нарушается важнейший закон искусства – единство индивидуального и типического. Вместо выявления сущности изображаемого поэтический образ становится самоцелью. Образность оказывается мнимой. Разрушается цельность художественного произведения» [8, с. 47]. В уподоблениях, сравнениях настроение «Я» сливается с природными явлениями, включается в единый универсальный принцип бытия – движение, изменение, в результате чего выковывается душевная форма ситуации одиночества.

Таким образом, в строфических композициях любовной лирики Х. Хаметовой развертываются структурные реалии единого, ценностно определенного смыслового целого (одиночества), в пространстве которого разыгрывается драма жизни. «Сценические» явления этой драмы в вербальных конструкциях встраиваются в определённую последовательность, в линиях которой упорядочиваются эмоционально-экспрессивные переживания «Я»-субъекта (лирического начала). Из этих переживаний стекают силы, которые в символических формах представляют внутренний мир поэтессы в глубинных, прочувственных впечатлениях женской души.

Библиографический список

1. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии*. Махачкала: ДНЦ РАН, 1998.
2. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература – 1950 – 1990-е годы (Том 2, 1968 – 1990)*. Available at: *http://*royallib.com/read/leyderman_n/sovremennaya_russkaya_literatura___1950_1990_e_godi_tom_2_1968_1990.html#20480
3. Темирханова Г. *Современная лезгинская поэзия*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
4. Заманская В.В. *Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2002.
5. Степанов Г.В. К проблеме единства выражения и убеждения (автор и адресат)**.** *Контекст. 1983. Литературно-теоретические исследования*. Москва, Издательство «Наука», 1984.
6. Хаметова Х. *Доверие*. Махачкала, 1985.
7. Мухина А.С. *Речевое поведение лирических героинь А. Ахматовой и М. Цветаевой*. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2014.
8. Выходцев П.С. *Субъективное и объективное в литературе (Поэтический образ). Время, пафос, стиль. Художественные течения в современной советской литературе*. Москва, Ленинград: Издательство «Наука», 1965.
9. Хаметова Х. *Древо Вселенной*. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2018.

References

1. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po`ezii*. Mahachkala: DNC RAN, 1998.
2. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura – 1950 – 1990-e gody (Tom 2, 1968 – 1990)*. Available at: *http://*royallib.com/read/leyderman_n/sovremennaya_russkaya_literatura___1950_1990_e_godi_tom_2_1968_1990.html#20480
3. Temirhanova G. *Sovremennaya lezginskaya po`eziya*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
4. Zamanskaya V.V. *`Ekzistencial'naya tradiciya v russkoj literature XX veka. Dialogi na granicah stoletij*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
5. Stepanov G.V. K probleme edinstva vyrazheniya i ubezhdeniya (avtor i adresat). *Kontekst. 1983. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya*. Moskva, Izdatel'stvo «Nauka», 1984.

6. Hametova H. *Doverie*. Mahachkala, 1985.
7. Muhina A.S. *Rechevoe povedenie liricheskih geroin' A. Ahmatovoj i M. Cvetaevoj*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014.
8. Vyhodcev P.S. *Sub`ektivnoe i ob`ektivnoe v literature (Po`eticheskij obraz). Vremya, pafos, stil'. Hudozhestvennye techeniya v sovremennoj sovetskoj literature*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1965.
9. Hametova H. *Drevo Vselennoj*. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2018.

Статья поступила в редакцию 11.01.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-308-310

***Wang Y.**, postgraduate, Department of Russian Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: klaralera1@yandex.ru*

THE CODIFICATION OF COMPOUND NOUN SPELLING IN THE "DICTIONARY OF CHURCH SLAVONIC AND RUSSIAN LANGUAGE" (1847). The article deals with codification of the continuous and hyphenated spelling of compound nouns in the "Dictionary of Church Slavonic and Russian Language" of 1847. The objective of the article is to establish the patterns of spelling of compound nouns based on the dictionary entries of the most important source of information about the norm of the Russian literary language in the mid-19th century. These patterns are being compared with the recommendations of grammar books of the time. The analysis made it possible to classify compound nouns registered in the dictionary in accordance with their composition and spelling, and then compare the established norm with modern rules. In addition, the article identifies and analyzes cases of variability in the spelling of compound nouns. As a result, the role of the "Dictionary of Church Slavonic and Russian Language" (1847) in forming the modern spelling norms for compound nouns has been specified.

Key words: **history of Russian spelling of 19th century, usage and codification, spelling of compound nouns, continuous and hyphenated spelling.**

***И. Ван,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: klaralera1@yandex.ru*

КОДИФИКАЦИЯ ОРФОГРАФИИ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В «СЛОВАРЕ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА» 1847 ГОДА

Статья посвящена кодификации слитного и дефисного написания сложных существительных в «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. Цель статьи – установить закономерности орфографии сложных существительных на основании словарных статей – важнейшего источника сведений о норме русского литературного языка середины XIX в. Данные закономерности сопоставлены с рекомендациями грамматических сочинений того времени. Проведенный анализ позволил распределить сложные существительные, представленные в словаре, на группы в соответствии с их составом и правописанием, а затем сравнить установленную норму с современными правилами. Кроме того, в статье выявлены и проанализированы случаи вариативности орфографии сложных существительных. В результате нами определена роль «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г. в формировании современной нормы правописания сложных существительных.

Ключевые слова: **история русского письма XIX в., узус и кодификация, орфография сложных существительных, слитное и дефисное написание.**

Проблема правописания сложных существительных является одной из самых актуальных в современном русском письме.

Цель настоящего исследования – установить норму орфографии сложных существительных в соответствии с рекомендациями «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г. [1], этого важнейшего источника сведений о норме русского литературного языка середины XIX в., и сопоставить выявленную норму с рекомендациями грамматических сочинений того времени и современными правилами.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

– выбрать все сложные существительные из словарных статей источника;

– распределить исследуемые слова по группам в соответствии с их составом и орфографией;

– установить закономерности правописания сложных существительных в словаре;

– сопоставить данные закономерности с рекомендациями грамматических сочинений середины XIX столетия;

– выявить и проанализировать случаи вариативности орфографии исследуемых слов.

Научная новизна предпринятого исследования определяется отсутствием в науке диахронического описания этапов формирования нормы правописания сложных существительных.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в необходимости учета исторического материала при кодификации современной орфографии и выработки методики обучения грамотному письму.

Начальный этап кодификации правописания сложных существительных исследует О.И. Онацкая [2; 3], опираясь на данные «Словаря Академии Российской» (САР) 1-го (1789–1794 гг.) и 2-го (1806–1822 гг.) изданий, а также правописного узуса XVIII – начала XIX вв. В нашей работе мы рассмотрим дальнейшее развитие этой особенности русской орфографии. Все сложные существительные в первую очередь следует разделить на те, которые пишутся в основном слитно, и те, в орфографии которых преобладает дефисное написание.

Группу **слитных написаний** представляют слова с соединительной гласной. В «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. отмечено более 400 таких лексем, например: *Рукоположеніе* (Ⅰ, 6), *Злословіе* (Ⅰ, 29, 172, 320), *Благотвореніе* (Ⅰ, 329, 331), *Священноначальникъ* (Ⅱ, 148), *Водоворотъ* (Ⅱ, 6, 189; Ⅳ, 127, 244) и т.д. (Здесь и далее римская цифра означает номер тома «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г., а число после запятой – номер страницы).

Нетрудно заметить, что в основном эти слова пишутся слитно.

Только 10 сложных слов с соединительной гласной пишется дефисно: *Четверо-угольникъ* (Ⅰ, 24), *Животно-растеніе* (Ⅱ, 96), *Церковно-служитель* (Ⅲ, 507), *Священно-архимандритство* (Ⅳ, 110), *Священно-архимандритъ* (Ⅳ, 110), *Священно-іерей* (Ⅳ, 109), *Северо-востокъ* (Ⅳ, 261, 374), *Северо-западъ* (Ⅳ, 261), *Юго-западъ* (Ⅳ, 131, 261), *Юго-востокъ* (Ⅳ, 261). Прокомментируем данные написания.

В трех из представленных здесь слов вторая часть начинается с гласной, что может объяснять выбор такой орфографии: *Четверо-угольникъ* (Ⅰ, 24), *Священно-архимандритство* (Ⅳ, 110), *Священно-архимандритъ* (Ⅳ, 110), *Священно-іерей* (Ⅳ, 109).

Однако большинство дефисных написаний существительных с соединительной гласной обозначает стороны света: *Северо-востокъ* (Ⅳ, 261, 374), *Северо-западъ* (Ⅳ, 261), *Юго-западъ* (Ⅳ, 131, 261), *Юго-востокъ* (Ⅳ, 261), что соответствует современной норме. Заметим, что орфография данных образований в САР первого и второго изданий была иной: «юговостокъ (I, ч. 6, с. 1009); югозападъ (I, ч. 6, с. 1009; 11,4. 6, с. 1422)» [2, с. 55]. Подобные написания встретились и в нашем словаре (*Юговостокъ* (Ⅳ, 475), *Югозапад* (Ⅳ, 475, 476), что свидетельствует о неустойчивости орфографии слов данной группы в исследуемый период.

Группа **дефисных написаний** подразделяется на несколько подгрупп.

I. Сложные существительные, в которых «первая часть иноязычная, оканчивается на гласную и самостоятельно не употребляется (*авиа*, *санти*, *теле*)» [4].

В «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. кодифицировано дефисное написание многочисленных морских терминов, относящихся к данной подгруппе: *Бизань-мачта* (Ⅱ, 231), *Брамъ-стеньги* (Ⅳ, 385), *Вантъ-клотни* (Ⅰ, 99), *Вантъ-трапъ* (Ⅰ, 99), *Ватеръ-тали* (Ⅰ, 101), *Гинь-блокъ* (Ⅰ, 261), *Катъ-блокъ* (Ⅱ, 166), *Кейзеръ-флагъ* (Ⅱ, 170), *Клюзъ-бакъ* (Ⅱ, 180), *Крюйсъ-брамсель* (Ⅱ, 231), *Кофель-нагель* (Ⅱ, 213), *Мартинъ-штагъ* (Ⅱ, 288), *Нокъ-гордень* (Ⅳ, 390), *Старнъ-постъ* (Ⅳ, 220, 384), *Трисель-мачта* (Ⅳ, 298), *Форъ-брамсель* (Ⅳ, 391), *Швицъ-сарвень* (Ⅳ, 150, 451), *Штуръ-валъ* (Ⅳ, 464), *Штуръ-тросъ* (Ⅳ, 464). И еще более 70 подобных образований пишется дефисно. Вариативность практически отсутствует: представлено лишь единичное слитное написание слова *Брамстенга* (Ⅰ, 79) наряду с *Брамъ-стенги* (Ⅳ, 458).

Отметим особо образования *Нордъ-вестъ* (Ⅱ, 465) и *Нордъ-остъ* (Ⅱ, 465), которые соотносятся с русскими *северо-запад* и *северо-восток*, прохо-

дящими в данный период этап вариативности дефисного и слитного оформления.

Кроме того, большое число дефисных написаний из второй подгруппы относится к сфере обозначения воинских званий или гражданских должностей. Здесь много словоупотреблений (19) с первой частью *лейбъ*: *Лейбъ-гвардеецъ* (Ⅱ, 249), *Лейбъ-гренадеръ* (Ⅱ, 250), *Лейбъ-кучеръ* (Ⅱ, 250), *Лейбъ-медикъ* (Ⅱ, 250) и др. Самая обширная группа образований с начальным *оберъ* (более 40): *Оберъ-амтманъ* (Ⅲ, 10), *Оберъ-аудиторъ* (Ⅲ, 10), *Оберъ-берейторъ* (Ⅲ, 10), *Оберъ-бургграфъ* (Ⅲ, 10), *Оберъ-вагенмейстеръ* (Ⅲ, 10), *Оберъ-офицеръ* (Ⅲ, 11, 145, 226), *Оберъ-священникъ* (Ⅲ, 11), *Оберъ-секретарь* (Ⅲ, 11) и мн. др. Другие сложные слова из данной подгруппы также пишутся дефисно: *Камеръ-казакъ* (Ⅱ, 157), *Камеръ-лакеевъ* (Ⅱ, 157), *Камеръ-лакей* (Ⅱ, 157), *Статсъ-дама* (Ⅳ, 222), *Статсъ-секретаревъ* (Ⅳ, 222), *Статсъ-секретарь* (Ⅳ, 222), *Унтеръ-офицеръ* (Ⅰ, 24, 78, 101; Ⅱ, 161, 278; Ⅳ, 349, 359, 395, 463, 476), *Ундерь-лейтенантъ* (Ⅳ, 347), *Флигель-адьютантъ* (Ⅳ, 389), *Штабъ-офицеръ* (Ⅰ, 89; Ⅲ, 145, 226), *Штабсъ-капитанъ* (Ⅳ, 463), *Штабсъ-ротмистръ* (Ⅳ, 463). Все они пишутся через дефис, исключение обнаружено только в одном случае: *Унтеръ офицеръ* (Ⅳ, 121) – при безусловном преобладании дефисного *Унтеръ-офицеръ* (Ⅰ, 24, 78, 101; Ⅱ, 161, 278; Ⅳ, 349, 359, 395, 463, 476).

Особо отметим семантически неоднородные лексемы, начинающиеся с *контръ*: *Контръ-адмиралъ* (Ⅱ, 199), *Контръ-альтистка* (Ⅱ, 199), *Контръ-альтистъ* (Ⅱ, 199), *Контръ-альтъ* (Ⅱ, 199), *Контръ-киль* (Ⅱ, 199), *Контръ-проба* (Ⅱ, 199), *Контръ-тимберсы* (Ⅱ, 199), *Контръ-эскарпъ* (Ⅱ, 199). Все они кодифицированы с полуслитным написанием.

III. «Сложные существительные… если в их состав входят самостоятельно употребляющиеся существительные и обе части или только вторая часть склоняются» [4].

По данным О.И. Онацкой, «на протяжении XVIII в. сложные имена существительные, имеющие значение одного слова и состоящие из двух самостоятельно употребляющихся существительных, соединенных без помощи соединительных гласных *о* и *е*: *генералъ адмиралъ*, *генералъ лейтенантъ*, *генералъ фельдъ маршалъ*, *капитанъ порутчикъ*, *маеоровъ капитановъ*, *порутчикъ генералъ*, воспринимались как два самостоятельных слова и писались раздельно» [3, с. 138]. В первом издании «Словаря Академии Российской» конца XVIII в. Онацкая отмечает дефисные и раздельные написания слов, обозначающих воинские звания и чины: *генералъ-адмиралъ* (I, ч. 6), *генералъ-лейтенантъ* (II, ч. 1), *генералъ-майоръ* (I, ч. 4, с. 16), *генералъ прокуроръ* (II, ч. 1), *капитанъ порутчикъ* (I, ч. 3, с. 432). Но, начиная со 2-й части второго издания САР начала XIX в., подобные слова пишутся только через дефис [3, с. 52–53].

В «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. лексемы данной группы оформляются обычно дефисно. Больше всего таких слов с первой частью *генерал*: *Генералъ-адмиралъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-адъютантъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-аншефъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-аудиторіатъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-аудиторъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-вагенеистеръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-гидрографъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-губернаторъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-инспекторъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-интендантъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-квартирмейстеръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-контролеръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-кригсъ-комисеаръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-лейтенантъ* (Ⅰ, 258; Ⅲ, 424), *Генералъ-маіоръ* (Ⅲ, 424), *Генералъ-маюръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-маршъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-провіантмейстеръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-фельдмаршалъ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-фельдцейхмейстеръ* (Ⅰ, 258), *Генералъ-штабъ-докторъ* (Ⅰ, 258). Также пишутся и слова с начальным *капитан*: *Капитанъ-исправникъ* (Ⅱ, 161), *Капитанъ-лейтенантъ* (Ⅱ, 161). Полагаем, что к данной группе следует отнести и наименование *Магазинъ-вахтеръ* (Ⅱ, 278).

Особый интерес представляют образования с первой частью *плац*, некоторые из них обозначает воинские наименования: *Плацъ-адъютантъ* (Ⅲ, 226), *Плацъ-маюровъ* (Ⅲ, 226), *Плацъ-маюръ* (Ⅲ, 226); другая же часть называет места особого назначения: *Плацъ-дармъ* (Ⅲ, 226), *Плацъ-парадъ* (Ⅲ, 226), *Плацъ-форма* (Ⅲ, 226). Заметим, что большинство таких слов устарело, а два из них подверглись опрощению, в результате чего образовались лексемы *плацдарм* и *платформа*.

Дефисно пишутся также образования с первой частью *адрес*: *Адресъ-календарь* (Ⅰ, 3), *Адресъ-контора* (Ⅰ, 3) — и некоторые другие: *Ре-бемоль* (Ⅳ, 59), *Ре-діезъ* (Ⅳ, 61), *Царь-колоколъ* (Ⅳ, 417).

Следующие несколько подгрупп менее многочисленны, однако можно говорить о том, что в них также кодифицировано дефисное написание.

IV. Сложные существительные, в которых «обе части употребляются самостоятельно: вторая часть – определяемое – не склоняется (*балет-ревю*, *реалити-шоу*)» [4].

Данная подгруппа представлена в словаре терминами из области физики: *Камера-клара* (Ⅱ, 156), *Камера-обскура* (Ⅱ, 156). Их первая часть самостоятельно употребляется, вторая же нет.

V. Сложные существительные, в которых «первая часть совпадает с формой повелительного наклонения глагола (*косисено*)» [4].

В «Словаре Академии Российской», по данным Онацкой, наблюдается вариативность в орфографии слов данной подгруппы, которые могут писаться раздельно: *нетронь меня* (I, ч. 4, с. 519; II, ч. 3, с. 1371), *перекати поле* (I, ч. 4); слитно: *перекатиполе* (II, ч. 4); или дефисно: *устели-поле* (I, ч. 6) [2, с. 55].

В нашем словаре данная неустойчивость преодолевается, и кодифицируется только полуслитное оформление таких лексем, которые обозначают названия растений: *Перекати-поле* (Ⅲ, 183, 305), *Устели-камень* (Ⅳ, 364), *Устели-поле* (Ⅳ, 364).

VI. «Сложные слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия, междометия) или словосочетания, части которых содержат какой-либо повтор и стоят в одной форме, пишутся через дефис» [4].

Данному правилу подчиняются образования *Чужъ-чуженинъ* (Ⅳ, 446) и *Хлебъ-соль* (Ⅳ, 404).

Ни к одной из выделенных подгрупп не относятся полуслитные написания *Сей-часъ* (Ⅳ, 276), *Фонъ-Визинъ* (Ⅲ, 59, 326) и *Трынъ-трава* (Ⅳ, 303), из которых только последнее сохранилось в современном русском языке и объясняется как «закрепившееся дефисное написание» [4].

Из данного анализа можно сделать вывод о том, что в «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. правописание сложных существительных нормировано довольно основательно.

Вместе с тем **грамматические сочинения** XIX в. кодифицируют правописание сложных существительных недостаточно полно. Так, в «Практической русской грамматике» Н.И. Греча 1827 г. сформулировано следующее правило «о совокуплении двухъ главныхъ корней»: «…оные составляютъ одно нераздельное слово; напримеръ: *водопроводъ, книгопродавецъ, мореходъ, чиноначаліе, Новгородъ*, и т.д.; но если предъидущее изъ совокупляемыхъ словъ оканчивается на *и*, а последующее начинается гласною буквою, то между ими полагается разделительная черточка; напримеръ: *пяти-уголъникъ, семи-островскій, три-единый*. Черточка сія употребляется и тогда, когда сложное слово составлено совокупленіемъ не главных корней, а двухъ производныхъ, совершенно образованных словъ: напримѣръ: *Иванъ-городъ, надежа-Государь… Генералъ-Маіоръ, Капітанъ-Лейтенантъ, Вице-Адмиралъ, Оберъ-Кригсъ-Коммиссаръ*, и проч.» [5, с. 537–538].

Не более подробно изложено правило в Академической грамматике 1849 г.: «Сліяніе слоговъ въ одно слово, при раздѣленіи ихъ переносомъ изъ одной строки въ другую, означается *чертою соединительною*. Этотъ знакъ употребляется и между двумя или нѣсколькими словами, соединяемыми въ одно слово.

a. Два существительныя соединяются имъ въ одно слово безъ перемѣны окончаній. Таковы названія чиновъ: *Генералъ-Маіоръ, Генералъ-Адъютантъ*. Также пишутся существительныя съ приставками: *Вице-Губернаторъ, Контръ-Адмиралъ, Штабъ-Офицеръ*. b. Такимъ образомъ соединяются союзы съ существительными въ названіяхъ нѣкоторыхъ травъ, н. п. *Иванъ-да-Марья, Мать-и-мачіиха*» [6, с. 261–262].

Первый общепризнанный свод правил «Русское правописание» Я.К. Грота, выдержавший 22 издания с 1885 по 1916 гг., рассматривает «существительные иностранного происхождения, означающие известные должности, звания и чины: *камергеръ, камеръюнкеръ, гофмейстеръ, егермейстеръ, фельдмаршалъ, фельдъегерь*» [9, с. 94]. Грот отмечает, что «иногда же оба имени пишутся врознь и соединяются черточкою: *камеръ-лакей, штаб-лекарь, штаб-офицеръ, гофъ-интендантъ, унтеръ-офицеръ, оберъ-гофмаршалъ, генералъ-майоръ, генералъ-губернаторъ, генералъ-штабъ-докторъ*» [7, с. 94]. Автор указывает на то, что в таких соединениях склоняется только последнее слово.

«Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. [8] стали первым государственным кодифицирующим изданием после реформы 1917–1918 гг. В них орфограмма слитного и дефисного написания сложных существительных разработана более подробно, чем в дореформенных грамматиках. Однако правило сформулировано очень сумбурно, а многие его пункты и вовсе вводятся при помощи списка примеров. Приведем фрагмент из данного свода:

«§ 79. Пишутся через дефис:

1. Сложные существительные, имеющие значение одного слова и состоящие из двух самостоятельно употребляющихся существительных, соединенных без помощи соединительных гласных ***о*** и ***е***, например:

а) *жар-птица, бой-баба, дизель-мотор, кафе-ресторан, премьер-министр, генерал-майор, Бурят-Монголия* (при склонении изменяется только второе существительное);

б) *изба-читальня, купля-продажа, паинька-мальчик, пила-рыба, Москва-река* (при склонении изменяются оба существительных)» [8].

Недостаточной последовательностью отличается и вышедший в 2006 г. Полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации». Здесь, правда уже в меньшей степени, некоторые пункты правила вводятся перечнями слов с указанием их семантики, как в данном фрагменте о дефисных написаниях:

«Следующие группы существительных, образуемых с соединительными гласными (как отступление от правила § 119, п. 3):

а) названия сложных единиц измерения, напр.: *койко-место, машино-место, пассажиро-километр, тонно-километр, самолёто-вылет, станко-час, человеко-день;*

б) русские названия промежуточных стран света: *северо-восток, северо-запад, юго-восток, юго-запад,* а также *северо-северо-восток, северо-северо-запад, юго-юго-восток, юго-юго-запад*…» [9].

Как мы видим, современные кодифицирующие издания неудачно совмещают формальный и семантический принципы обоснования слитного и дефисного

написания [10, с. 288]. По данным В.В. Кавериной, для некоторых сложных слов в разных справочных и учебных изданиях приводится до 10 разных мотивировок их орфографии, как, например, для слова *пресс-атташе* [10, с. 286]. Попытка привести к единому принципу формулировки пунктов правила сделана в электронном ресурсе Е.В. Бешенковой, О.Е. Ивановой, Е.В. Теньковой «Орфографическое комментирование русского словаря» [4], на который мы ссылались при распределении нашего материала на подгруппы. Из 12 групп, выделенных авторами по формальному принципу, в исследованном нами «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. оказались представлены 6, то есть половина, тогда как современные словарю грамматические сочинения выделяли не более двух.

Таким образом, мы полностью достигли цели исследования и выполнили его задачи – установили закономерности орфографии сложных существительных на основании словарных статей «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г., а также сопоставили их с рекомендациями грамматических сочинений того времени и современных сводов правил. Мы распределили сложные существительные, представленные в словаре, на группы в соответствии с их составом и правописанием, а затем сравнили установленную норму с действующими правилами. Как показал анализ выявленной нормы, она значительно опережает свое время и ближе к самому современному электронному ресурсу «Орфографическое комментирование русского словаря», чем даже «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. Случаи вариативности орфографии сложных существительных в словаре крайне редки. Очень важно, что практически все сложные существительные, обнаруженные в исследуемом источнике, пишутся в соответствии с современными правилами. Таким образом, была доказана огромная роль «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г. в формировании современной нормы правописания сложных существительных. Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она подтверждает мысль В.В. Кавериной о необходимости единого критерия мотивации слитного и дефисного написания, причем предпочтение отдается формальному критерию. Выявляя практическую значимость и перспективы исследования, следует отметить нечеткую классификацию сложных существительных в современной русской орфографии и трудности в изучении данной орфограммы школьниками. Наш диахронический анализ может быть учтен при совершенствовании действующих правил и методики обучения грамотному письму.

Библиографический список

1. *Словарь церковнославянского и русского языков Императорской Академии наук:* в 4 т. Санкт-Петербург, 1847. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
2. Онацкая О.И. *Становление дефисного написания слов в русском письме XVIII – первой половины XIX века.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
3. Онацкая О.И. Из истории русской орфографии. Дефис в «Словаре Академии Российской». *Русский язык в научном освещении*. Москва, 2004; № 2 (8): 136 – 145.
4. Бешенкова Е.В., Иванова О.Е., Тенькова Е.В. *Орфографическое комментирование русского словаря.* Available at: https://oross.ruslang.ru/
5. *Практическая русская грамматика изданная Николаемъ Гречемъ*. Санкт-Петербург: Въ типографіи Императорской Россійской Академіи, 1827.
6. *Грамматика русскаго языка. Изданіе Втораго отдѣленія Императорской Академіи Наукъ*. Санкт-Петербург: Въ типографіи Императорской Россійской Академіи Наукъ, 1849.
7. *Русское правописаніе. Руководство, составленное по порученію Второго отдѣленія Императорской Академіи наук академикомъ Я.К. Гротомъ*. Санкт-Птербург: Типографія Императорской Академіи наукъ, 1894.
8. *Правила русской орфографии и пунктуации*: утверждены Академией наук СССР, Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР. Москва: Учпедгиз, 1956. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules
9. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник.* Под редакцией В.В. Лопатина. Москва: Эксмо, 2006. Available at: http://orthographia.ru/
10. Каверина В.В. Правописание сложных существительных в современном русском языке: проблемы кодификации. *Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты:* материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVI Кирилло-Мефодиевские чтения». Москва – Ярославль: Ремдер, 2015: 286 – 289.

References

1. *Slovar' cerkovnoslavyanskogo i russkogo yazykov Imperatorskoj Akademii nauk:* v 4 t. Sankt-Peterburg, 1847. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
2. Onackaya O.I. *Stanovlenie defisnogo napisaniya slov v russkom pis'me XVIII – pervoj poloviny XIX veka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
3. Onackaya O.I. Iz istorii russkoj orfografii. Defis v «Slovare Akademii Rossijskoj». *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2004; № 2 (8): 136 – 145.
4. Beshenkova E.V., Ivanova O.E., Ten'kova E.V. *Orfograficheskoe kommentirovanie russkogo slovarya*. Available at: https://oross.ruslang.ru/
5. *Prakticheskaya russkaya grammatika izdannaya Nikolaem` Grechem`*. Sankt-Peterburg: V` tipografii Imperatorskoj Rossijskoj Akademii, 1827.
6. *Grammatika russkago yazyka. Izdanie Vtorago otdŗleniya Imperatorskoj Akademii Nauk`*. Sankt-Peterburg: V` tipografii Imperatorskoj Rossijskoj Akademii Nauk`, 1849.
7. *Russkoe pravopisanie. Rukovodstvo, sostavlennoe po porucheniyu Vtorogo otdŗleniya Imperatorskoj Akademii nauk akademikom` Ya.K. Grotom`*. Sankt-Pterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk`, 1894.
8. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii*: utverzhdeny Akademiej nauk SSSR, Ministerstvom vysshego obrazovaniya SSSR i Ministerstvom prosvescheniya RSFSR. Moskva: Uchpedgiz, 1956. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules
9. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polnyj akademicheskij spravochnik.* Pod redakciej V.V. Lopatina. Moskva: `Eksmo, 2006. Available at: http://orthographia.ru/
10. Kaverina V.V. Pravopisanie slozhnyh suschestvitel'nyh v sovremennom russkom yazyke: problemy kodifikacii. *Filologicheskoe obrazovanie v sovremennyh issledovaniyah: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya». Moskva – Yaroslavl': Remder, 2015: 286 – 289.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 821.112.2: 82-32 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-310-313

***Makarova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
***Goncharov A.S.**, BA student, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***Novitskaya A.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: Novitskaya774874@gmail.com*
***Morozova I.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: ira-kin@mail.ru*

GROTESQUE AS A METHOD OF ILLUSTRATION OF THE DOUBLE WORLD IN THE WORKS OF E. T.A. HOFFMANN (ON THE EXAMPLE OF SHORT STORIES "THE SANDMAN" AND "THE STONE HEART"). The article is dedicated to the study of the problem of two worlds in the work of E.T.A. Hoffmann. The relevance of the research topic lies in the need for a private study of the grotesque as a way to illustrate two worlds on the example of individual works of the author. The practical significance is determined by the possibility of using materials of the article in the further study of the writer's creative heritage. In the methodological aspect, the research results can be used in the classroom in literary and linguistic disciplines within the framework of a higher educational institution. The purpose of the research is a comprehensive analysis of the grotesque as a way of illustrating the double world in the short stories "The Sandman" and "The Stone Heart". The methodological apparatus of the research includes the following literary methods: phenomenological method, formal method, structural method, functional method, comparative method, method of literary hermeneutics. The auxiliary methods are linguistic: the method of linguistic observation and description, the comparative linguistic method, the lexical-semantic method, the contextual method. Based on a combination of methods, we adhere to an integrated approach. The result of the research was the definition of the peculiarities of the use of the grotesque, its features, forms and methods of implementation on the examples of the short stories "The Sandman" and "The Stone Heart", when referring to the lexical, semantic and ideological-figurative levels of the language.

Key words: **romanticism, double world, discourse, dichotomy, grotesque, folklore, image.**

***О.С. Макарова**, канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
***А.С. Гончаров**, бакалавр, лаборант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***А.В. Новицкая**, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: Novitskaya774874@gmail.com*
***И.Н. Морозова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: ira-kin@mail.ru*

ГРОТЕСК КАК СПОСОБ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ДВОЕМИРИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Э.Т.А. ГОФМАНА (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ «ПЕСОЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК» И «КАМЕННОЕ СЕРДЦЕ»)

Настоящая статья посвящена изучению проблемы двух миров в творчестве Э.Т.А. Гофмана. Актуальность темы исследования заключается в необходимости частного изучения гротеска как способа иллюстрации двух миров на примере отдельно взятых произведений автора. Практическая значимость определена возможностью использования материалов статьи в дальнейшем изучении творческого наследия писателя. В методическом аспекте результаты исследования можно использовать на занятиях по литературоведческим и лингвистическим дисциплинам в рамках высшего учебного заведения. Цель исследования – комплексный анализ гротеска как способа иллюстрирования двоемирия в новеллах «Песочный человек» и «Каменное сердце». В методологический аппарат исследования вошли следующие литературоведческие методы: феноменологический метод, формальный метод, структурный метод, функциональный метод, сравнительный метод, метод литературной герменевтики. Вспомогательными методами являются лингвистические: метод лингвистического наблюдения и описания, сравнительно-лингвистический метод, лексико-семантический метод, контекстный метод. На основе совокупности методов мы придерживаемся комплексного подхода. Результатом исследования стало определение особенностей использования гротеска, его особенностей, форм и способов реализации на примерах новелл «Песочный человек» и «Каменное сердце» при обращении к лексическому, семантическому и идейно-образному уровням языка.

Ключевые слова: **романтизм, двоемирие, дискурс, дихотомия, гротеск, фольклор, образ.**

Проблема изучения «двойственности» в творчестве Эрнста Теодора Амадея Гофмана на сегодняшний день остается малоизученной. Отечественные и зарубежные исследователи, определившие сущности дихотомии образов, двойничества и двуплановости в творчестве писателя, тем не менее не уделили должного внимания стилистическим, структурно-семантическим и лексическим уровням обогащения дихотомии образов, а также, как следствие, не изучали двоемирие детально, пытаясь раскрыть его формализацию через два плана повествования. Это было связано с тем, что первые немецкие лингвисты, коснувшиеся проблемы двоемирия у Э.Т.А. Гофмана, считали, что два художественных мира всегда связаны с двумя планами повествования. На самом же деле и в поздних, и в ранних работах писателя мы видим совершенно иное. Таким образом, неизученным и в известной степени спорным остается вопрос о самостоятельных функциях двоемирия у Гофмана на лексическом, семантическом и идейно-образном уровнях языка.

Обращаясь к данной проблеме, мы понимаем необходимость теоретического поиска и трудность реализации на практике функций двоемирия, отделенного от двуплановости, однако в этом состоит авторская позиция, на основе которой мы оспариваем сложившуюся в литературоведении концепцию об обязательном соответствии у Э.Т.А. Гофмана реалистического мира реалистическому плану повествования и мистического мира – фантастическому плану. Для разделения миров и планов писатель использует гротеск как способ иллюстрирования и противопоставления. В качестве источниковой базы для доказательства данного положения мы избрали две новеллы из сборника «Ночные этюды» – «Песочный человек» и «Каменное сердце», на примерах которых можно наглядно показать, что в творчестве писателя нередко реалистический мир совпадает с фантастическим планом, точно так же, как и мистический мир совпадает с реалистическим планом. Перспектива развития авторской концепции связана с важностью переосмысления творческого наследия одного из ярчайших представителей немецкого романтизма; в методическом плане авторская концепция может быть реализована в качестве элемента концептуального блока на занятиях по литературоведческим дисциплинам.

В **«Ночных этюдах»** Гофман объединил произведения, отражавшие авторский интерес к так называемой «ночной стороне души» («Nachtseite der Seele») [1]. Готический и романтический дискурсы подавляющего числа произведений актуализируют темы бессознательного, таинственного, иррационального. Автор стремится раскрыть противоречия человеческой психики, показать патологические душевные состояния с помощью концепций «двоемирия», «двуплановости» и «двойничества». Художественный мир Гофмана – мир комического и трагического, возвышенного и низменного, прекрасного и безобразного, где царят призрачные образы, а герои сталкиваются с хорошо знакомым социальным злом. Дихотомия образов – излюбленный способ формирования художественного пространства Гофмана, его способ показать неотвратимое мистическое начало, властвующее над всеми событиями и судьбами [2].

Основной принцип поэтики Гофмана реализуется и в избранных для исследования новеллах «Песочный человек» («Der Sandmann», 1817) и «Каменное сердце» («Das steinerne Herz», 1817). Главная задача, которую ставил перед собой Э.Т.А. Гофман, – произвести синтез реального и фантастического планов повествования, показать обыденное через необычное. Основой обеих новелл является германский фольклор, этот материал, опутанный писателем чередой парадоксальных взаимоотношений мистических сил с будничными явлениями, показался его современникам одновременно «дикостью» и «смелым новшеством». Э.Т.А. Гофман следовал традиции мрачного философствования братьев Гримм, привнеся немало нового в эпоху романтизма [3].

При изучении избранных произведений мы учитываем недостатки перевода Р. Гальпериной [4] и обращаемся преимущественно к оригинальному тексту [1] с целью показать наиболее важные концепты и синтагмы в неискаженном виде.

1. Новелла Э.Т.А. Гофмана «Песочный человек» – произведение, которое завоевало внимание читателей и исследователей в первую же неделю после издания «Ночных этюдов» в 1817 году [5]. В германском фольклоре Песочный человек представлял собой сказочное существо, сыплющее песок в глаза детей, чтобы внушить им страх, навести порчу, дурные сны, ночные кошмары [6]. Нередко в народных поверьях встречаются сцены, где Песочный человек убивает детей и забирает у них душу, все хорошие воспоминания [7]. Таким образом, образ данного персонажа в фольклоре преимущественно негативный, он как нельзя лучше подходит для формирования дихотомии образов и иллюстрирования.

Миф о Песочном человеке закрепляется в бессознательном Натаниэля, протагониста новеллы. Навязчивый образ со временем становится его главным страхом: он находит отражение Песочного человека в образе адвоката Коппелиуса, торговца оптикой Копполы. Временами Натаниэлю кажется, что он сходит с ума, но в ходе развития сюжета интенция героя меняется. Чем чаще Натаниэль видит образ Песочного человека, тем больше убеждается в его реальности. Гротескная картина высокой фигуры, состоящей целиком из песка, влияет на цветовую семантику, семантику описательных характеристик, окружения и даже диалогов героев. Впервые о Песочном человеке Натаниэль узнает от старой няни его сестры: *«…wirft ihnen Händevoll Sand in die Augen, daß sie blutig zum Kopf herausspringen…»* [1]. Он, швыряющий в глаза детям песок, стремится завладеть их снами. Несмотря на то, что сам Натаниэль долгое время отрицает его существование, считая Песочного человека страшной сказкой для детей, вскоре убеждается в его реальности. Переход одного плана повествования в другой осуществляется с помощью гротеска – способа типизации [8].

Из интенции героя читатель узнает, что Натаниэль боится не столько самого Песочного человека, сколько потери глаз. Эта эмоция определяет использование элементов гротеска для окраски художественного пространства в готические тона: *«Als ich nun diesen Coppelius sah, ging es… in meiner Seele auf, daß ja niemand anders, als er, der Sandmann sein könne…»* [1]. Натаниэль видит Песочного человека всюду, тогда цветовая семантика дополняется эмоциональными концептами: *«…glutrote Körner aus der Flamme…»* [1]. В качестве приема гротеск используется столь же часто. Например, в ходе рассуждений героя, иллюстрирования его воспоминаний, когда Натаниэль рисовал Песочного человека: *«… überall… mit Kreide, Kohle…»* [1]. Причем с лингвистической точки зрения интересен тот факт, что слово «глаз» в немецком языке («das Auge») является ассоциатом выражения «зеркало души», так как в германском языковом пространстве исторически сложилось представление о единстве созерцания, прямого познания и познания как такового. В русском языке созерцание относится к категории «восприятия», а не познания с помощью категории «ума».

Символика песка становится враждебным элементом в три стадии реализации готического дискурса: «враг – образ»; «враг – он» и «враг – я» [9]. Со временем Натаниэль начинает бояться не Песочного человека, не того, что он лишит его зрения, а того, что его глаза могу потерять свет сами по себе, без вмешательства мистических сил. В этом и заключается главный способ иллюстрирования двоемирия – «мир света», где Натаниэль может созерцать – познавать, насыщая свою жизнь новыми открытиями, и «мир тьмы», где царит Песочный человек, куда неизбежно попадет Натаниэль, как только потеряет глаза.

Э.Т.А. Гофман намеренно использует гротеск комплексно: как прием, как элемент стиля, как способ иллюстрирования и как способ изменения семантики концептов и синтагм. Окончательное закрепление образа Песочного человека в сознании Натаниэля происходит, когда он видит лик мертвого отца: *«…mit schwarz verbranntem Gesicht…»* [1]. Натаниэль принимает Песочного человека, и сам соглашается встретить «мир тьмы». В развязке герой достает подзорную трубу Копполы, чтобы снова созерцать знакомый образ. Он вглядывается в бегущий куст, видя в нем огненные потоки от летящего песка: *«…glühten und sprühten Feuerströme durch die rollenden Augen…»* [1]. Таким образом, автор полностью соединяет два мира с целью показать уничтожающую силу страха на примере жертвы Натаниэля.

2. Новелла «Каменное сердце» не получила такой популярности, как «визитная карточка» писателя, хотя в ней Э.Т.А. Гофман использует гротеск не менее часто. Нас интересует реакция автора на «принцип правдоподобия», который был «раскритикован» в новелле. Советник Рейтлингер (в пер. Гальпериной; ориг.

«Hofrat Reutlinger») [1; 4] предстает перед читателем, скорее, как романтический персонаж, а не готико-мистический [5]. Тем не менее автор, описывая типичную сцену из жизни советника, сразу иллюстрирует два мира – внутренний иррациональный мир протагониста, его «каменное сердце», потерявшее способность сопереживать, и внешний мир, недоступный чувственному познанию, где все напоминает форму сердца: *«Der Gärtner sagt dir, daß dies Wäldchen, wie man es von der Höhe des Hauses hinabschauend, deutlich wahrnehmen kann, die Form eines Herzens hat. Mitten darin ist ein Pavillon von dunklem schlesischen Marmor in der Form eines Herzens erbaut…»* [1].

Рейтлингер видит лес в форме сердца, мраморный павильон, имеющий ту же форму. Здесь автор использует гротеск как элемент стиля и как способ иллюстрирования. В дальнейшем (при формировании готического дискурса) прослеживается отделение двух миров – противоположное тому, что мы изучили на примере новеллы «Песочный человек». Автор не соединяет два мира, он показывает, как изначально единое двоемирие распадается на отдельные части. Это достигается с помощью эмоциональных концептов в речи протагониста: *«– O Sie haben recht, Frau Geheime Rätin, ich muß allein stehen, kein menschliches Herz darf sich mir anschmiegen, alles was Freundschaft, was Liebe vermag, prallt wirkungslos ab von diesem steinernen Herzen…»* [1]. Здесь гротеск применяется для изменения семантики синтагмы.

В развязке произведения протагонист, никогда не сожалевший о том, что его сердце «окаменело», вдруг начинает замечать его порывы, прислушивается к своим чувствам: *«Ach! – willst du mich durch Schweigen betrüben, unempfindliche Seele?»* [1]. С другой стороны, Рейтлингер лишь ожидает отклика от собеседницы, он не готов оживить свое сердце, это должен сделать кто-то другой, кто понимает его. Э.Т.А. Гофман не реализует два плана повествования, чтобы лучше показать динамику эмоциональных концептов, изменяемых постепенным введением гротеска, через реалистический план повествования: *«Die toten Felsen antworten ja den Fragenden durch ein Echo und du willst mich Trostlosen keiner Antwort würdigen?»* [1]. Гротеск как элемент стиля дополняется метафорой *«мертвые скалы»* [4] и металепсисом *«…мертвые скалы отвечают вопрошающим звуками эха…»* [4], причем металепсис применяется дважды в новом контексте: *«…мертвые скалы отвечают вопрошающим звуками эха, а ты не хочешь удостоить безутешного никаким ответом?»* [4]. Фактически тройная метафора (или двойной металепсис) расширяет возможности гротеска, интенция героев становится основой для столкновения «высокого», «романтического» и «духовного» с «низменным», «реалистическим» и «бездушным».

В «Каменном сердце» Э.Т.А. Гофман на фоне мрачного философствования и обращения героя к окружающему его бытию показывает всю двойственность немецкого быта на рубеже XVIII – XIX вв. Автор пытается запечатлеть романтику уходящей эпохи, ее «фантастическую духовность» и вещественность новой эпохи, неизведанной и приземленной [10]. Духовность и вещественность вступают в противоречие, а гротеск является способом иллюстрирования уже не двух миров, а двух эпох. В контексте новеллы два мира постепенно разъединяются, мертвящая власть вещей становится более очевидной, а два плана повествования попеременно соединяются с разными мирами.

Художественное пространство новелл Э.Т.А. Гофмана содержит как картины реальных событий, так и описание внутренних мотивов борьбы личности с мистическими силами, социальными противоречиями. В поиске новых смыслов автор стремится обозначить новую семантику через устойчивые, стереотипные слова и выражения. С другой стороны, имеют место и «творческие эксперименты», характерные для представителей немецкого романтизма. Язык Э.Т.А. Гофмана – это смесь «прекрасного» и «безобразного», «величественного» и «ужасного». Даже в этой основе художественного творчества автор понимается с двух позиций.

Гофмановские герои используют развернутые риторические тактики и стратегии, чтобы раскрыть свою интенцию, либо обходятся односоставными предложениями, которые характеризуют их личностные качества, мотив борьбы и противостояния. Обвинение как риторическая тактика у Гофмана существует с частым использованием аналогий, сравнений, повторов и лексического параллелизма, оно базируется на приписывании вины кому-либо. Использование негативной коннотации позволяет представить предмет обсуждения в разных мирах и планах повествования.

Экзистенциальный кризис и экзистенциальный вакуум у гофмановских героев показаны через философские размышления, их переживание несправедливостей социальной реальности, ужаса сверхъестественных сил или искушения покончить с несправедливостью различными способами. Экзистенциальный кризис развивает переживание героя, которое, достигнув апогея, становится причиной возникновения вакуума. Языковые воплощения экзистенциального кризиса и экзистенциального вакуума – эмоциональные и мистические концепты, выражающие очевидную социальную позицию языковой личности, и социальные концепты, репрезентирующие социальный статус героя, его поведение в обществе.

Гротеск также выступает способом развития личностных противоречий, которые формируют экзистенциальные мотивы через следующие языковые воплощения:

1) экзистенциальный кризис и экзистенциальный вакуум – обратная сторона дихотомии образов, двоемирия и двуплановости;

2) экзистирование, переживание личностью своих внутренних изменений на фоне столкновения с мистическими силами и социальной несправедливостью;

3) столкновение двух планов повествования – реалистического и фантастического – как борьбы смыслов и форм существования;

4) двоемирие, показанное как закономерность отделения человека от его духовных истоков;

5) двоемирие как творческое, духовное столкновение человека с судьбой и неподвластными ему явлениями, борьба личности и общества;

6) выделение категорий «греха» и «страха» в интенции героя, его поступках и действиях, способах взаимодействия с окружающим миром;

7) дихотомия «вина – невиновность», подкрепляемая категорией «справедливости»;

8) дихотомия «надежда – обреченность» и выделение «новой самости» как результата обретения/потери надежды;

9) тема потерянной любви и сопряженная с ней борьба сущности и существования, свойственна некоторым гофмановским новеллам.

Таким образом, воплощение и разрешение романтического конфликта у Э.Т.А. Гофмана достигается с помощью двойственности восприятия: дихотомия образов, двуплановость, двоемирие и двойничество способствуют актуализации противоречий между личностью и обществом, между внутренним миром протагониста и его социальным окружением. Здесь мы видим явное несоответствие двух планов повествования двум мирам. На примере новеллы «Песочный человек» мы видим конфликт реалистического и фантастического, тогда как новелла «Каменное сердце» демонстрирует конфликт самости протагониста и его социальных ожиданий, в этом же прослеживается конфликт эпох – уходящего XVIII и наступающего XIX века. Отсюда – дуализм и двоемирие, от которых страдают гофмановские герои, и даже трагическая манера писателя.

Библиографический список

1. Hoffmann E.T.A. *Nachtstücke*. Project Gutenberg. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/6341/pg6341.html
2. Смолина А.Н. Паралогические и параонтологические приемы в творчестве Эрнста Теодора Амадея Гофмана. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 4 (35): 95 – 98.
3. Нечаева Е.А. *Поэтика демонического в творчестве Э.Т.А. Гофмана*. Диссертация … кандидата филологических наук. Балашов, 2010.
4. Гофман Э.Т.А. *«Песочный человек» и другие ночные этюды.* Перевод с немецкого Р. Гальпериной, Н. Жирмундинской, А. Карельского и др. Москва: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2019.
5. Bogdanova O.A. *Das nachtstuck Der Sandmann von E.T.A. Hoffmann als gegenstand der interpretation im fremdsprachenunterricht.* Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. Санкт-Петербург: Издательство «Нестор», 2003: 59 – 63.
6. Храмушина С.И. *Религиозно-философская рефлексия в творчестве Э.Т.А. Гофмана.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2016.
7. Фрейд З. *Художник и фантазирование*. Перевод с немецкого Р.Ф. Додельцева, А.М. Кесселя, М.Н. Попова. Москва: Республика, 1995.
8. Куличихина М.А. *Тело и телесность в немецком романтизме (концепции и образы)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
9. Федулов С.С. Цинизм в искусстве: мировоззренческие смыслы и эстетические формы. *Вестник Курганского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 1 (44): 104 – 110.
10. Дежуров А.С. *Гротеск в немецкой литературе XVIII века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1996.

References

1. Hoffmann E.T.A. *Nachtstücke*. Project Gutenberg. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/6341/pg6341.html
2. Smolina A.N. Paralogicheskie i paraontologicheskie priemy v tvorchestve `Ernsta Teodora Amadeya Gofmana. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 4 (35): 95 – 98.
3. Nechaeva E.A. *Po`etika demonicheskogo v tvorchestve `E.T.A. Gofmana*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Balashov, 2010.
4. Gofman `E.T.A. *«Pesochnyj chelovek» i drugie nochnye `etyudy.* Perevod s nemeckogo R. Gal'perinoj, N. Zhirmundinskoj, A. Karel'skogo i dr. Moskva: Inostranka, Azbuka-Attikus, 2019.
5. Bogdanova O.A. *Das nachtstuck Der Sandmann von E.T.A. Hoffmann als gegenstand der interpretation im fremdsprachenunterricht.* Sbornik nauchnyh trudov kafedry filologicheskih disciplin. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo "Nestor", 2003: 59 – 63.
6. Hramushina S.I. *Religiozno-filosofskaya refleksiya v tvorchestve `E.T.A. Gofmana.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.

7. Frejd Z. *Hudozhnik i fantazirovanie*. Perevod s nemeckogo R.F. Dodel'ceva, A.M. Kesselya, M.N. Popova. Moskva: Respublika, 1995.
8. Kulichihina M.A. *Telo i telesnost' v nemeckom romantizme (koncepcii i obrazy)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Fedulov S.S. Cinizm v iskusstve: mirovozzrencheskie smysly i `esteticheskie formy. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 1 (44): 104 – 110.
10. Dezhurov A.S. *Grotesk v nemeckoj literature XVIII veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 821.111(73) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-313-315

Demenyuk V.M., *postgraduate, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: demenyuk.veronika@mail.ru*

NARRATOR IN THE EARLY PROSE OF AMBROSE BIERCE. The article is dedicated to the early prose of Ambrose Bierce ("Nuggets and dust panned out in California", "The Fiend's delight", "Tales of soldiers and civilians") in an aspect of features of liminal epoch of XIX-XX centuries; the determination of the author's status between romantic and realistic traditions is made. In the course of a comprehensive analysis of narrative structure it is concluded that it is subjective due to the figure of narrator, who unites all texts in one, which is demonstrating the face of modern American character. In conclusion, it is noted that a combination of verisimilitude of narration and subjective narrator gives a possibility of cooperation between author and his readers and makes the problems described common to all mankind.

Key words: **Ambrose Bierce, narrator, romantic era, liminal epoch.**

В.М. Деменюк, *аспирант, Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: demenyuk.veronika@mail.ru*

ФИГУРА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В РАННЕЙ ПРОЗЕ АМБРОЗА БИРСА: МЕЖДУ РОМАНТИЧЕСКОЙ И РЕАЛИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЯМИ

В статье анализируется малая проза Амброза Бирса раннего периода на примерах текстов сборников «Самородки и пыль, отмытые в Калифорнии» («Nuggets and dust panned out in California»), «Наслаждение изверга» («The Fiend's delight»), «О солдатах и гражданских» («Tales of soldiers and civilians») с точки зрения особенностей переходной эпохи рубежа XIX–XX веков; определяется статус автора, оказавшегося своеобразным связующим звеном между романтической и реалистической литературными традициями. В ходе комплексного анализа специфики построения нарратива делается вывод о принципиальной субъективности повествования, сформированной фигурой нарратора, объединяющей разрозненные, на первый взгляд, тексты внутри сборников в единый текст, представляющий собой своеобразных срез нравов современных автору Соединенных Штатов. В заключение делается вывод о том, что именно сочетание правдоподобного повествования в сочетании с субъективностью повествователя позволяет активно взаимодействовать с читателем и вывести за счет этого проблематику текстов на общечеловеческий уровень.

Ключевые слова: **Амброз Бирс, нарратор, романтизм, переходная эпоха**.

Амброз Бирс является автором переходной эпохи рубежа XIX–XX веков, чье творчество до сих пор служит ориентиром для множества американских авторов, а также становится источником вдохновения для различных произведений современного искусства (например, кинофильмов и сериалов), что, бесспорно, свидетельствует о ключевом статусе его фигуры в литературном процессе эпохи и актуальности исследования его творчества в настоящем. Хронологически до своей первой целостной художественной книги – сборника «О солдатах и гражданских» (*пер. наш*, «Tales of Soldiers and Civilians», 1891) – А. Бирс успел поработать с самым разным материалом и в различных условиях, с одной стороны, разрабатывая методологию реалистического письма, особенно актуального в связи с ключевыми историческими событиями в США конца XIX века, очевидцем которых являлся автор, с другой стороны, находясь в тесной связи с предыдущей, романтической традицией. Первые его сборники семидесятых годов, выпущенные в Англии под псевдонимом Дод Грил, – «Наслаждение изверга» («The Fiend's Delight», 1873, перевод наш – *В.Д.*) и «Самородки и пыль, отмытые в Калифорнии» («Nuggets and Dust Panned Out in California», 1872 – перевод наш – *В.Д.*), анализ которых не производился в русскоязычном литературоведении, что подтверждает новизну производимого исследования, относятся к раннему периоду творчества автора, который только нащупывает и формирует собственный метод и поэтому больше впитывает извне, а именно – из происходящего вокруг него в литературном процессе. Целью данного исследования является определение статуса Амброза Бирса в переходной эпохе литературного процесса США между романтической и реалистической традициями. Для достижения этой цели мы ставим перед собой следующие задачи: определить специфику реалистического повествования и соотнести понятие реалистичность с понятием правдоподобия, проанализировать тексты сборников «Самородки и пыль, отмытые в Калифорнии» (пер. наш «Nuggets and Dust Panned Out in California», 1872), «Наслаждение изверга» (пер. наш «The Fiend's Delight», 1873), «О солдатах и гражданских» («Tales of Soldiers and Civilians», 1891 – перевод наш – *В.Д.*) с точки зрения фигуры повествователя, объединяющей тексты ранних сборников автора в единый метатекст.

Основой сюжета для своих текстов первых двух сборников (в оригинале всегда обозначаемые автором как «tales») Амброз Бирс выбирает бытовые зарисовки, как будто бы вырванные из ежедневной рутины среднестатистического американца. На фоне различных закоулков американской глубинки героями авторского повествования часто становятся безымянно абстрактные lady («The Heels of Her»), another man («Mr. Hunker's Mourner») [1], gentleman («Hanner's wit») [2]. Даже в случаях, когда Бирс дает своим персонажам имя: Jacob Scolliver («The Scolliver Pig»), Mr. Gobwottle («Little Isaac») [1], он подлинно не конкретизирует их. Схожее можно наблюдать в повествовании басенного принципа, где герои становятся функцией: их задачей выступает, скорее, совершить действие, произнести фразу внутри текста, нежели стать центральным его элементом, вокруг которого история бы разворачивалась. История словно сама по себе случается с персонажем, и она для автора становится центром его внимания и интереса, а не сам персонаж.

Как указывал Ж. Жанетт, повествование строится на изображении действий, что является в его терминологии наррацией и изображением вещей или героев, что становится описанием. «Повествование занято поступками и событиями как чистыми процессами, а потому делает акцент на темпорально-драматической стороне рассказа; описание же, напротив, задерживая внимание на предметах и людях в их симультанности и даже процессы рассматривая как зрелища, словно приостанавливает ход времени и способствует развертыванию рассказа в пространстве» [3]. Исходя из этого, можно предположить, что раннего Бирса интересует собственно повествование: его условные персонажи совершают те или иные действия, которые составляют фабулу рассказа, демонстрирующуюся читателю как будто непосредственно в момент их происшествия. Например, текст «A Comforter» начинается с сухого перечисления фактов: «Уильям Банкер заплатил штраф в двести долларов за избиение своей жены. Получив квитанцию, он уныло пошел домой и сел у домашнего очага» [1]. Отсутствующая описательная экспозиция помещает читателя сразу в гущу событий совершенно абстрактного героя, биографию которого составляет только набор его поступков – нам совершенно неизвестно, кто такой Уильям Банкер, какой у него характер, как он выглядит, для А. Бирса это совершенно неважно. Прошедшее время («had paid» «he went… and seated himself» [1]) с языковой точки зрения служит здесь не собственно временным маркером, но фактором, позволяющим установить причинно-следственные связи между логически следующими друг за другом действиями. События изложены так, как они происходили в предполагаемой хронологии, а так называемого рассказчика формально не возникает: Я-повествователь отсутствует, никто ни о чем не говорит, и кажется, что события рассказывают о себе сами.

Такой художественный прием должен формировать объективное повествование, а читателя провоцировать встать на позицию наблюдателя: если текст представляет из себя последовательность событий, разворачивающихся параллельно с процессом чтения, значит, они должны вести к кульминационной точке и развязке, подобно новелле. Однако у раннего А. Бирса этого не происходит: кульминация не наступает, потому что не происходит никакого драматического развития. Герои могут даже не сдвинуться с места на протяжении текста, и как таковых событий в исторической перспективе не происходит – это, скорее, на-

бор хаотично вырванных сцен из жизни тех или иных персонажей. Максимально обширная панорама различных локаций и героев, случайных ситуаций и происшествий демонстрирует читателю универсальность всех этих сюжетов и потенциальную возможность случиться подобному буквально по соседству с ним. И в этом заключается главный парадокс, который присущ творчеству А. Бирса с самого начала: при имитации плотной повествовательной ткани, где действия нанизаны одно на другое, никакого действия по существу не происходит, а все события подлинно служат застывшим вневременным описанием быта и нравов типичного представителя Америки.

Следуя далее по тексту «A Comforter», читатель сопровождает главного героя домой, где тот беседует на отвлеченные темы с супругой, за избиение которой заплатил штраф. По ходу бессодержательного разговора он прихватывает в руки кочергу, раскручивая ее с нарастающей злостью, и зритель ожидает от героя конкретного логически следуемого разрешения. Вместо этого Бирс заканчивает абсолютной остановкой: «Небольшой острый изгиб в середине этой железной огненной кочерги красноречиво свидетельствует о неправильном исправлении [супруга]» [1]. Предполагаемое действие здесь заменяется на застывшее описание отвлеченного предмета, впитавшего в себя след произошедшего; горизонт ожидания читателя разрушается. С лингвистической точки зрения повествование, где доминировали формы прошедшего времени, внезапно обрывается возникновением утверждения в форме времени настоящего («a curve… is eloquent of a wrong redressed» [1]), приобретающим в данном контексте вневременной статус, подтверждающий рутинность, обыденность всей ситуации в целом. Более того, возникает вопрос: если до этого всю цепочку объективно происходящих событий безлично представлял на суд читателя сам текст, то кто обратил читательское внимание на этот изгиб на кочерге? Получается, что нарратив строится через оптику некоего субъекта, который замечает эту деталь, делает ее акцентной в этом тексте, превращая ее в значительный смыслообразующий элемент повествования, которое в финале резко переключается на описательность.

Той же схемой будет пользоваться Бирс в текстах сборника «Tales of Soldiers and Civilians», принесшему ему наибольшую известность, где часть новелл открывается описанием конкретного и исторически достоверного локуса, например: «На железнодорожном мосту, в северной части Алабамы, стоял человек и смотрел вниз на быстрые воды в двадцати футах под ним» («Случай на мосту через Совиный ручей»); «Летом 1896 года Уильям Холт, богатый фабрикант из Чикаго, временно проживал в центре штата Нью-Йорк в маленьком городке, название которого пишущий эти строки не запомнил» («Беспроволочная связь») [4]. Возникающие в самом начале текста подобные маркеры напоминают читателю, что история, которая разворачивается перед ними, происходит в реальном историческом пространстве современных ему США. В случае более крупных поздних текстов Бирса говорить о доминировании повествования над описанием в терминах Женетта становится невозможным: расширяя объем текста, автор неизбежно насыщает его деталями и характеристиками происходящего, включениями описаний разного масштаба, что изначально задает изначальное восприятие его как художественного, порожденного восприятием действительности через некое авторское сознание. Но все же стоит отметить, что публикации многих текстов Бирса из данного сборника, как и большинства новеллистов рубежа веков, первоначально происходили в периодических изданиях и газетах, в основном в «The San Francisco Examiner», в штате которого он работал в качестве журналиста. Лаконичный художественный текст тем самым оказывается вписан внутрь журнального разворота, где перемешиваются публицистические тексты, рекламные вставки и собственно литературные произведения. Это влияет на восприятие текста как на включенного в реальную историческую действительность; грань между художественной фантазией и фактической реальностью вокруг читателя стирается. В отношении Бирса также важно обозначить, что проблематика его творчества тесно переплетается с конкретными историческими катаклизмами современности, поскольку пространство и время его художественных текстов согласуется с недавно прошедшими историческими событиями времен Гражданской войны 1861–1865 годов. Более того, национальное сознание США все еще находится в активном процессе рефлексии над произошедшим; переломные исторические события гражданской войны еще не ушли в пласт национальной истории, а воспринимаются как еще переживаемые процессы становления и формирования настоящего и будущего страны.

Соответственно, претендуя на объективность повествования, автор заявляет тем самым о его правдоподобии. Правдоподобное повествование строится на соотнесении с читательским горизонтом ожиданий и преподносит себя с общепринятыми максимами, которые полагаются аудиторией как верные [2]. Таким образом, реалистический метод письма, который стараются использовать в своем творчестве писатели поствоенного периода в соответствии с новыми целями и задачами искусства конца XIX века, должен подразумевать не просто объективность излагаемого, но его принципиальное правдоподобие, которое позволяло бы создать образы максимально обобщенные и типизированные, нечто «обыденное и приближенное к норме» [5].

Однако насколько в таком ключе тогда собственно реалистическими можно считать тексты Амброза Бирса? Возвращаясь к вопросу субъекта нарратива, читатель сразу понимает, что есть некий рассказчик, который фиксирует всю сложно устроенную реальность внутри текста. В качестве примера рассмотрим текст открывающей новеллы сборника «Всадник в небе»: «В один из солнечных осенних дней 1861 года у обочины дороги на западе штата Виргиния в тени благородного лавра лежал солдат. Раскинувшись во весь рост, он лежал на животе, голова его покоилась на согнутой в локте левой руке, а правая была вытянута вперед и обхватывала ладонью приклад винтовки. Если бы не его поза и не едва заметное ритмичное подергивание висящего сзади на ремне патронташа, *солдата можно было бы принять за мертвого. Однако он просто спал на посту*» [4] (курсив наш – *С.Б.*). Повествователь маркирует свое присутствие в тексте сразу же, давая оценку статичному описанию вписанного в пейзаж героя. Рассказчик знает, что солдат заснул, хотя и выглядит, будто бы мертвый, а, следовательно, знает и историю, которая будет рассказана дальше в тексте; он и его сознание – создатель этого сюжета и художественного мира этого повествования. Из-за точности формулировок и насыщенности деталей, которые соотносимы с реальной действительностью США, только-только вышедшей из военного кризисного периода, текст ощущался буквально физически достоверным: казалось, от зоркого взгляда рассказчика не могла ускользнуть ни одна мелочь.

Читатель, сам того не подозревая, погружается в чтение текста с безоговорочным доверием к рассказчику и, как следствие, к описываемому внутри, и оказывается естественным компонентом повествовательного процесса – автор тем самым «не говорит своему читателю напрямую, что думать по поводу прочитанного, но предлагает возможность самим поразмышлять над прочитанным» [6]. Сначала текст имитирует реалистически достоверное повествование от третьего лица, куда помещается и где действует центральный персонаж, который в переломный момент открывается читателю как истинный нарратор истории, воспроизводящее данную художественную реальность сознание. Текст сам обращает читательское внимание на то, что описываемое являлось сном или видением персонажа, что полностью разрушает надежность нарратива, следовательно, и его предполагаемую правдоподобность. Так герои повествования становятся свидетелями собственной смерти, которую отказываются принимать («Без вести пропавший», «Житель Каркозы»), или вынуждены выступать на войне против собственных родственников («Сражение в ущелье Коултера», «Всадник в небе»), что вместе с эффектом разрушения горизонта ожиданий читателя рисует мир как безумный, лишенный какой-либо логики и норм.

Доверие к реальности описываемых события внутри текста подрывает таким образом доверие к реальной действительности читателя. Тексты позднего Бирса создают особую модальность уверенности в излагаемом и в достоверности текста: так художественный вымысел сближается в читательском сознании с его личным опытом и, что бы в произведении ни происходило, подразумевается, что подобное более чем вероятно имело место быть в реальной действительности (один из сборников Бирса так и называется: «Can Such Things Be?» / «Может ли это быть?», 1893). Выходит, что читатель оказывается соавтором читаемого текста: он подключается к формированию художественного мира во время прочтения, поскольку доверяет своему опыту, который оценивает, как достоверный, сверяясь с обозначенными координатами повествования, которые даются как реальные исторические события.

Таким образом, можно обозначить следующие выводы: несмотря на задачи максимальной объективизации реалистического повествования в период необходимости осмысления ключевых современных исторических событий, А. Бирс остается подлинным наследником романтической субъективности письма, что подтверждает достижение главной цели данного исследования. Уже в самых ранних своих текстах через фигуру рассказчика, проявленную через Я-повествование или присутствующую имплицитно через внедрение описательного элемента в текст, при всей типизированности и правдоподобности высказывания он демонстрирует невозможность абстрагироваться от субъекта. В более широком смысле, особенно с учетом игрового привлечения читателя к сотворчеству, А. Бирс, будучи сам участником гражданской войны и на личном опыте испытавший весь ее ужас, показывает своему читателю, что в данной ситуации никто не может остаться сторонним наблюдателем. Более того, принципиальная субъективность повествования позволяет автору расширить проблематику текстов до общечеловеческого масштаба – кризис эпохи, демонстрируемый А. Бирсом в его небольших зарисовках, за счет активного вовлечения читателя в со-творчество и размышление над описываемым без авторской дидактической оценки приобретает онтологический статус.

В заключение стоит добавить, что отмеченные особенности построения повествования в ранней прозе А. Бирса используются автором и в более поздних произведениях, например, в рамках текстов сборника «Может ли это быть?» 1893 г. и в книге «Словарь Сатаны» 1911 г. Это определяет теоретическую значимость результатов исследования и его дальнейшие перспективы. Результаты исследования, позволяющие расширить интерпретацию текстов автора, демонстрируют новизну исследовательской работы.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования материала исследования в лекциях по истории зарубежной литературы XIX–XX вв.

Библиографический список

1. Grile D. *The Fiend's Delight*. New York, 1873. Available at: https://www.gutenberg.org/files/4793/4793-h/4793-h.htm
2. Grile D. *Nuggets and Dust Panned Out in California*. London, 1872. Available at: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.311750037129 27&view=2up&seq=8&skin=2021
3. Женнет Ж. *Фигуры*: в 2-х т. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 1998. Available at: http://yanko.lib.ru/books/lit/jennet-figuru-1-2-1998-l.pdf
4. Bierce A. *Tales of soldiers and civilians*. San Francisco, E.L.G. Steele, 1891.
5. История литературы США. *Литература последней трети XIX в 1865 – 1900 (становление реализма)*. Москва: Издательство ИМЛИ РАН, 2003; Т. 4. Available at: http://american-lit.niv.ru/american-lit/istoriya-literatury-ssha-4/index.htm
6. Ingham D. *Ambrose Bierce as fabulist: Controlling the moment*. Texas Tech University, 1992. Available at: https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/13043

References

1. Grile D. *The Fiend's Delight*. New York, 1873. Available at: https://www.gutenberg.org/files/4793/4793-h/4793-h.htm
2. Grile D. *Nuggets and Dust Panned Out in California*. London, 1872. Available at: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.311750037129 27&view=2up&seq=8&skin=2021
3. Zhennet Zh. *Figury*: v 2-h t. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, 1998. Available at: http://yanko.lib.ru/books/lit/jennet-figuru-1-2-1998-l.pdf
4. Bierce A. *Tales of soldiers and civilians*. San Francisco, E.L.G. Steele, 1891.
5. Istoriya literatury SShA. *Literatura poslednej treti XIX v 1865 – 1900 (stanovlenie realizma)*. Moskva: Izdatel'stvo IMLI RAN, 2003; T. 4. Available at: http://american-lit.niv.ru/american-lit/istoriya-literatury-ssha-4/index.htm
6. Ingham D. *Ambrose Bierce as fabulist: Controlling the moment*. Texas Tech University, 1992. Available at: https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/13043

Статья поступила в редакцию 17.01.22

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-315-318

Zhulidov S.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: 4131240@mail.ru*
Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: mviazolotova@gmail.com*
Ivanov S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: s.san@mail.ru*

INTRALINGUISTIC ASPECTS OF STYLISTIC EQUIVALENCE IN TRANSLATION (EXEMPLIFIED BY AMERICAN FICTION). Stylistic equivalence of an American original and its Russian translation based on different specific intralinguistic factors inherent in the source and target language systems as well as stylistically colored excerpts from the original inadequately rendered in the translated text are dealt with. Among the regarded intralinguistic factors enabling the usage of stylistically effective means the authors consider in particular – pun, alliteration, expressive occasionalisms, and abbreviations which are extremely difficult to be adequately rendered in translation. Inadequate correspondences are analyzed in detail and commented on, the most probable reasons of the distortions made are suggested, and in most cases the authors propose their own versions of adequate correspondences.

Key words: **translation, intralinguistic, stylistic, adequate, equivalent, correspondence, pun, alliteration, occasionalism.**

С.Б. Жулидов*, канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 4131240@mail.ru*
М.В. Золотова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*
С.С. Иванов, *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: s.san@mail.ru*

ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ)

Рассматривается стилистическая эквивалентность американского подлинника и его русского перевода, основанная на различных, особых для систем исходного языка и языка перевода интралингвистических факторах, а также неадекватно переведенные стилистически окрашенные отрывки подлинника. К числу интралингвистических факторов, обусловливающих применение стилистически действенных средств, авторы относят, в частности, игру слов, аллитерацию, экспрессивные окказионализмы и аббревиатуры, воссоздание которых при переводе представляет собой особую сложность. Неадекватные соответствия подробно разбираются и комментируются, указываются наиболее вероятные причины допущенных искажений, а в большинстве случаев авторы приводят собственные варианты эквивалентных соответствий.

Ключевые слова: **перевод, интралингвистический, стилистический, адекватный, эквивалентный, соответствие, игра слов, аллитерация, окказионализм.**

В аналитических и критических работах, посвященных художественному переводу, основное внимание традиционно сосредоточено, как правило, не столько на собственно лингвистических расхождениях между исходным языком (ИЯ) и языком перевода (ПЯ), сколько на экстралингвистических факторах, релевантных для создания текста на ПЯ, адекватно передающего смысловое содержание и стилистические особенности подлинника. К таким факторам относят, например, культурологические и иные фоновые знания о стране ИЯ, значимость которых, по мнению ряда исследователей, порой оказывается гораздо важнее лингвистической компетентности [1; 2].

Изначально предполагается (как нечто само собой разумеющееся), что занятие художественным переводом представляет собой некий «высший пилотаж» мастера высшей квалификации, а знание им иностранного языка, и уж тем более языка родного, находится на таком уровне, что уделять ему большого внимания не стоит, а уж подвергать его сомнению было бы просто неприлично. Недаром таких специалистов с легкой руки известного переводчика романской литературы Н. Любимова иногда приравнивают даже к самим авторам произведений, гордо именуя их вслед за ним «писатель-переводчик».

Однако не стоит забывать, что все-таки «в начале было слово», а слово и все остальные лексико-грамматические единицы, взятые в совокупности, образуют то, что в лингвистике именуется системой языка, или его кодом, представляющим собой сложноорганизованный конструкт. Не только непринужденно свободное владение им, но даже сколь-либо полное познание и исчерпывающее изучение системы любого естественного языка еще далеки от своего завершения.

Исходя из сказанного, мы считаем актуальным рассмотрение роли собственно внутриязыковых, или, придерживаясь принятой терминологии, интралингвистических аспектов и факторов ИЯ и ПЯ, влияющих, а часто и определяющих выбор и применение эквивалентов в ходе анализа и понимания исходного текста (ИТ) в целях создания переводного текста (ПТ).

Во избежание терминологической путаницы необходимо напомнить о существовании «трех типов перевода, по классификации Р. Якобсона – с одной стороны, межъязыкового и внутриязыкового (или интер- и интралингвистического) как более простых и интерсемиотического (или трансмутации) – с другой, как очень и очень сложных» [3, с. 47].

Поэтому уточним, что в статье речь идёт не об «интралингвистическом переводе» как таковом, который реализуется, как правило, в рамках одного языка из одного функционального стиля (подъязыка) в другой, например, путем переложения текстов, изложенных на подъязыке юриспруденции (legalese), на общелитературный язык (plain English) с применением лексических и грамматических трансформаций [4, с. 61].

Интралингвистические же факторы – это внутренние движущие силы языка, характеризующиеся наличием в самой его системе огромных потенциальных возможностей обновления языковых средств. Благодаря этому в системе языка возникают новые слова, выражения и прочие эволюционные изменения [5; 6].

Применительно к переводческой проблематике теоретическое и практическое значение интралингвистических факторов заключается в том, что, являясь специфическими особенностями единиц конкретной языковой системы (языково-

го кода), они, во-первых, присущи лишь данному языку (в нашем случае – ИЯ), во-вторых, ввиду своего несовпадения с особенностями аналогичных единиц другого языка (ПЯ), будучи актуализированными в конкретных высказываниях персонажей или ситуациях, описанных в ИТ, представляют собой значительные трудности для их воссоздания в ПТ, которое требует применения разнообразных переводческих трансформаций.

Из многих проявлений интралингвистических аспектов, касающихся перевода как межъязыковой коммуникации, ввиду ограниченности места мы рассматриваем лишь системно-языковые ресурсы ИЯ и ПЯ, а отталкиваясь от них, и особенности их реализации в речи, используемые исключительно как инструменты для создания переводческих приемов стилизации текста.

Научная новизна работы состоит в том, что интралингвистические аспекты создания стилистически эквивалентного ПТ рассматриваются на материале художественной литературы и ставятся применительно к ней во главу угла впервые. При этом на конкретных примерах выявляется общее и индивидуальное в использовании этих факторов, что позволяет дифференцировать и конкретизировать их роль и в других релевантных для процесса перевода ситуациях.

Актуальность исследования определяется тем, что, как явствует из приведенного фактического материала, взятого из переведенного романа, опубликованного в одном из ведущих литературных журналов страны, интралингвистические факторы, необходимые для воссоздания в ПТ стилистических особенностей ИТ, использовались бессистемно и неудачно, приводя в результате к неадекватным соответствиям, часто искажающим и общий смысл подлинника.

Цель работы – проанализировать с позиций теории и практики перевода ИТ и ПТ, чтобы определить и описать на их фоне интралингвистические аспекты достижения стилистической эквивалентности.

Заданную цель предполагается достигнуть путем решения следующих задач:

1) дать классификацию основных интралингвистических факторов, существенных для получения стилистически эквивалентных соответствий;

2) показать взаимосвязь и взаимодействие этих факторов как единиц системных кодов исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ);

3) разграничить объективные и субъективные мотивы при описании процесса нахождения эквивалентных стилистических соответствий;

4) на основании предлагаемых собственных вариантов перевода доказать, что достижение стилистической эквивалентности с помощью интралингвистических факторов возможно благодаря применению эффективных переводческих трансформаций.

Объект исследования – современный американский роман [7] и его опубликованный перевод на русский язык [8]. Предмет исследования – сопоставительный анализ текстовых отрезков оригинала и перевода, содержащих стилистические эквиваленты, образованные с помощью интралингвистических факторов ИЯ и ПЯ.

Для лучшего восприятия анализируемых примеров все они пронумерованы, а сами стилистические средства ИТ и их соответствия в ПТ выделены подчеркиванием. Для придания фактическому материалу большей упорядоченности мы сгруппировали его, исходя из конкретных средств и приемов, использованных для создания стилистических соответствий в ПТ, а также из полученных в результате этого эквивалентов.

1. Нарушение лексической и грамматической сочетаемости

Правила орфографии, пунктуации, лексико-грамматической сочетаемости и т.д. являются начальным и основным параметром интралингвистической характеристики любого естественного языка как строгой системы. Применительно же к процессу перевода интралингвистическая проблематика обычно считается актуальной не столько для ПЯ, сколько для ИЯ, которым переводчик, как правило, владеет в меньшей степени, чем родным.

Тем не менее к анализу роли интралингвистических факторов при переводе мы приступаем с рассмотрения их на примере именно ПЯ, поскольку допущенные ошибки и нестыковки в их нормативном или узуальном речевом употреблении всегда становятся особенно заметными, первыми бросаясь в глаза.

Рассмотрим такой пример:

1. “They give me the creeps, those people” (p. 148).	– У меня от этой публики с души воротит (с. 46).

Прежде всего, здесь грубо нарушена грамматическая сочетаемость глагола «воротить (с души)», ибо по-русски нельзя сказать «у меня… воротит». Этот огрех усугубляется еще и ошибочно переведенным фразеологизмом «give the creeps». Он означает не «отвращение или резкое неприятие чего-либо», а «взвинченное нервное состояние» или даже «испуг». Ср.: give someone the creeps – to make someone feel nervous or frightened [9].

Исходя из этого, можно предложить такие варианты перевода: «Стоит мне их увидеть, и я сразу же вся на нервах; «…у меня мороз (мурашки) по коже», «…у меня от страха коленки трясутся», «…от страха меня всю колотит».

В следующем примере столь же очевиден безграмотный перевод грамматически вполне правильной фразы:

2. “They say ah look jus like him (с. 236).	– Говорят, я похож на него, как две капли воды (с. 100).

Репрезентировать собой две капли один человек никак не может. Правильно: «мы с ним похожи, как две капли воды».

А этот пример особенно интересен тем, что при переводе здесь столкнулись (и оказались искаженными) интралингвистические параметры не двух (ИЯ и ПЯ), а трех языков:

3. “Now, Jeff met with Mace and Fiona’s reps and here’s the situation vis-à-vis them…” (p. 203).	– Ты послушай, Джефф тут встречался с агентами Фионы и Мейса, побеседовал с ними тет-на-тет… (с. 80).

Искаженное *тет-на-тет (очевидно, по ложной аналогии приравненное к идиоме «с глазу на глаз») употреблено здесь не только неоправданно (в ИТ vis? vis), но и противоречит общему смыслу высказывания. Ведь французские заимствования «визави» (vis-à-vis) и «тет-а-тет» (tête-à-tête) имеют совершенно разное значение [10].

Эта смысловая путаница искажает описываемую ситуацию до неузнаваемости. Из-за допущенной переводчиком несуразности не он сам, а персонаж романа несправедливо представлен читателям ПТ малограмотным невеждой, претендующим на эрудированность.

2. Игра слов

А. Неадекватно переданная игра слов

Рассмотрим такой пример:

4. “When he’s not killing people, he acts.” “Axe?” “He’s an actor” (p. 253).	– В свободное от убийств время он играет. – На бегах? – В театре. Актер (с.110).

Здесь игра слов в ИТ основана на фонетической близости глагола acts («играет роль, действует») и существительного axe («топор»), семантически связанного с упоминаемыми тут же убийствами. Воссоздать в ПТ эту пару (acts – axe), сохранив денотативное и коннотативное (ироническое) значение ее компонентов при помощи ПЯ крайне сложно, если вообще возможно. Поэтому вполне объяснимо, что поиск интралингвистических ресурсов ПЯ проведен не на морфологическом (слова), а синтаксическом (словосочетания и предложения) уровне: играть можно как в азартные игры (делать ставки на ипподроме), так и в театре. Вместе с тем такое решение повлекло за собой и неизбежные потери: непереданными остались фонетическая близость исходных слов acts и axe, а главное – семантическая связь слов killing (убийства) и axe (топор) как возможное орудие преступления.

В следующем примере предпринята попытка передать игру пары слов в ИТ hut – what (где hut – неразборчиво произнесенное с южным акцентом hurt) путем ее передачи в ПТ парой «калека – коллега»:

5. “[…] and call off these dogs of wah, before someone gets hut”. “Gets what?» said a reporter sitting behind Nick (p. 210).	– […] атазвать своих псов войны, пока они никаго не абратили в калеку. – В чьего коллегу? – переспросил сидевший рядом с Ником репортер (с. 84).

Такую замену нельзя признать адекватной из-за не просто не совпадающих, а резко отличающихся лексических значений слов «hurt» и «калечить». Ср.: hurt – injured or feeling physical pain. E.g. A child could get hurt, climbing that thing [9]. С учетом этого можно предложить такой вариант соответствия:

«– […] атазвать своих псов войны, а то от их кулаков кому-то придется тяжко. – Какая придет бумажка? – переспросил репортер».

Рассмотрим такой пример:

6. “So,” Polly said in a studiously casual way, “how’s Feather?” “Feather?” “Heather.” «Fine,» Nick said (p. 130).	[…] Полли с нарочитой небрежностью спросила: – Ну, как там Шизер? – Шизер? – Хизер. – Хорошо, – сказал Ник (с. 89).

Здесь в ПТ оказались искаженными интралингвистические параметры обоих языков: в ИЯ – это имя собственное Heather, которое правильно передается не Хизер, а Хезер, что переводчику должно было стать ясным, хотя бы при работе над заключительной частью романа, где оно рифмуется с feather. А в ПТ – это окказионализм Шизер, явно указывающий на намерение собеседницы Ника унизить свою соперницу в его глазах и невольно ассоциирующийся с подразумеваемыми здесь «шизофреничка» или даже «шизанутая». Слово же «feather» – «перо» – обладает совершенно иными коннотациями. Ср., например: Birds of a feather flock together.

Б. Необоснованно созданная игра слов

7. «No. This isn’t Oprah. But you’re in the right ballpark» (p. 74).	– Да нет. Вы не у Опры. Но примерно из той же оперы (с. 53).

Об ироничном отношении собеседника к готовящемуся ток-шоу можно судить уже по разговорному спортивному термину ballpark (площадка для игры в бейсбол), совершенно не вписывающемуся в воссоздание обстановки телестудии. Поэтому в данном случае введенную в ПТ игру слов, отсутствующую в ИТ, адекватной стилистической заменой признать нельзя. Для передачи иронии достаточно было бы сохранить и словарный, т.е. обусловленный интралингвистически, эквивалент: «Да они тут и в бейсбол точно так же режутся».

В следующем примере создана игра слов, основанная на замене слова «расстроенный» – как компонента просторечного и не очень-то грамотного выражения «в расстроенных чувствах» – фонетически сходным с ним ироническим «растрепанный»:

8. So here he was in the offices of the man upon whom he was now dependent to keep him from being sent away for ten to fifteen years, doing his best to cope (p. 228_.	И вот теперь Ник, пытаясь совладать со своими растрепанными чувствами, маялся в кабинете человека, от которого зависело, сядет ли он на срок от десяти до пятнадцати лет или останется на свободе (с. 95).

Такой вариант перевода стилистически действенным, да и просто уместным эквивалентом нельзя признать по следующим причинам: во-первых, ему нечему служить эквивалентом, ибо в ИТ для этого нет никакого основания даже в виде соответствующей лексической единицы; во-вторых, само прилагательное «растрепанный» является ярко выраженным русизмом, тесно ассоциирующимся с «расстроенный» и потому неприемлемым для характеристики эмоционального состояния американца, которое вообще не описывается в приводимом отрывке; а раз так, то, в-третьих, Нику вовсе не требовалось «совладать» с тем, что напрочь отсутствует в ИТ. Ср.: однотипный русизм «безбашенный», образованный по той же схеме от прилагательного «бесшабашный», и столь же неприемлемый при описании характера персонажа любого иноязычного произведения.

Сочетание же doing his best to cope относится вовсе не к Нику, а к адвокату, которому придется приложить немало усилий, чтобы избавить своего клиента от грозящего тому тюремного заключения; и это окончательно довершает искажение смысла исходного предложения.

В. Эквивалентно переданная игра слов

Но вполне удавшейся следует признать игру слов, воссозданную в таком случае:

9. «I've got a slogan for you "A Day Without a Buzz Iz a Day That Never Wuz"» (p. 30).	– У меня есть для тебя хороший девиз: «День не пил, считай и не жил» (с. 24).

Здесь при создании контекстуального соответствия исходной паре «buzz – wuz», обыгранной в виде «пил – жил», удачно использован интралингвистический параллелизм между ИЯ и ПЯ с сохранением частичной фонетической рифмы и общего значения предложенного шутливого слогана и его юмористической окраски.

Увы, это единственная замеченная нами оправданная при переводе данного романа игра слов. Мы приводим ее в заключение данного раздела как подтверждение своего тезиса о принципиальной возможности эффективной передачи игры слов, если она действительно обусловлена подлинником.

3. Необоснованно введенная аллитерация

В следующем примере автор создает контаминированную речь бродяги, придавая ей невнятность, шепелявость, неразборчивость. (Для лучшего ее восприятия мы даем в скобках пояснения к малоразличимым единицам).

10. He approached. "Gaaaquadder?" […] (Got a quarter?) Nick gave him a dollar […].	Бродяга приблизился. – Щитвертаканинайжется? (Четвертака не найдется?). Ник протянул бродяге доллар […].
"Gaaaablessyoubruhh." (God bless you, bro.)	– Жааблажаславитибябох. (Да благославит тебя бог).
"Gaaaamash?" (Got a match?)	– Ашпищки? (А спички?)
"What's your name?" Nick asked.	– Как тебя зовут, – спросил Ник.
«Regggggurg»(p. 102).	– Режжжарх (с. 71).

Возражение вызывает непонятное введение в ПТ аллитерации, состоящей из множества шипящих звуков, полностью отсутствующих в ИТ, особенно [ж], искажающий и само имя собеседника – Режжжарх [11, с. 349].

4. Стилистически неэквивалентная передача аббревиатур

При создании аббревиатур, обозначающих в ПТ наименования организаций и прочих реалий страны ИЯ, значение интралингвистических факторов особенно велико, поскольку, будучи использованными, они могут добавить сокращаемым наименованиям нежелательные смысловые оттенки.

Проиллюстрируем это следующими примерами:

Аббревиатура – ФОЗАВОД – оказалась здесь «говорящей», поскольку в ней явственно прочитываются промышленные предприятия «завод» и, возможно, близкое к нему по значению «фабричное объединение», не имеющие ничего общего с исходными F-A-S-F и Fasfuff:

11. «Set up a fund […] the Fetal Alcohol Syndrome Foundation. F-A-S-F. Fasfuff» (p. 72).	– Учреди благотворительный фонд […] Фонд заботы о воскресных детях. ФОЗАВОД (с. 51).

Помимо этих неоправданно привнесенных и чуждых контексту значений, бросается в глаза и вариант *воскресные дети*. С таким же «успехом» переводчик мог бы употребить здесь ничуть не менее абсурдные аналоги «понедельниковые или вторниковые дети». У читателя, даже мало-мальски знакомого с американскими (а теперь уже ставшими и российскими) реалиями, такие дети ассоциируются, прежде всего, с воскресными школами как формой начального религиозного обучения. Но тогда непонятно главное: какое отношение к выходному дню имеют медицинские термины fetal, alcohol, syndrome?

Но стоит ли задаваться этими неразрешимыми с позиций элементарной логики вопросами? Объясняются они куда как просто – непрофессионализмом и небрежностью переводчика, свалившего в одну кучу все: и день недели, и религиозное обучение; забывшего даже собственное верное соответствие, использованное в начале:

fetal alcohol syndrome (p. 20).	синдром «пьяного зачатия» (с. 17).

Отсюда вытекает и предлагаемый вариант нужного здесь эквивалента: «фонд поддержки детей с синдромом "пьяного зачатия"». Ясно, что и от этого, и от иного аналогичного соответствия вполне можно было бы образовать аббревиатуру в виде акронима, избавляющего читателя и от церковных, и от фабрично-заводских ассоциаций.

В заключение рассмотрим такой пример:

12. […] the tobacco industry disputes the NIH's report […] (p. 14).	[…] табачная индустрия оспаривает отчет НИЗ[1] (сноска [1]Национальный институт здравоохранения США) (с. 13).

Здесь следует признать неудачным сокращенное обозначение крупного медицинского научно-исследовательского центра – НИЗ, по своей интралингвистически обусловленной внутренней форме приобретшее сниженное коннотативное значение ввиду его не уместного в данном контексте подразумеваемого антонима «верх».

Анализ примеров и полученные данные позволяют прийти к выводу, что при переводе данного романа в целях сохранения и эквивалентного воссоздания стилистических параметров подлинника интралингвистические факторы использовались весьма часто, однако бессистемно, неуместно и необоснованно, а это почти во всех случаях приводило к неадекватному переводу. В результате стилистическая окраска соответствующих мест подлинника оставалась либо вообще не переданной, либо искаженной. И напротив, неуместное применение анализируемых факторов, даже и в качестве компенсации, приводило к передаче стилистически нейтральных отрезков текста неоправданно экспрессивно окрашенными, что, в свою очередь, точно так же нарушало стилистическую эквивалентность подлинника.

Такие нарушения ставят под сомнение правдоподобность характеристики персонажей и описываемых событий, если учесть и то, что нередко они сопровождались еще и искаженным переводом сопутствующих лексических единиц, что приводило к искажению не только стилистики, но и смыслового содержания подлинника. Подобное суммарное сложение неэквивалентных соответствий способствовало синергетическому эффекту, усиливая в своей совокупности ошибочное читательское восприятие основных событий и действующих лиц романа.

Вместе с тем приводимые нами возможные эквивалентные соответствия, а также рекомендации по использованию переводческих трансформаций, направленных на их создание, позволяют прийти к выводу о потенциально значительной роли интралингвистических факторов в нахождении требуемых соответствий.

Проанализированные примеры и развернутые комментарии к ним, сопровождаемые предлагаемыми вариантами возможных эквивалентов, могут представить практический интерес для преподавателей теории перевода, лексикологии и сопоставительной стилистики, а также переводчиков литературных произведений.

Представляется, что дальнейшее развернутое и углубленное изучение эффективного применения интралингвистических факторов при переводе художественных произведений различных жанров поможет выработать более расширенную классификацию стилистических особенностей подлинника, в воссоздании которых эти факторы могут оказать реальную практическую помощь.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
2. Нюнен П. ван. Основные концепции теории переводческого тандема. *Язык и культура:* материалы конференции «Бельгия – Нидерланды – Россия». Москва: Наука, 1999; Выпуск 2: 15 – 34.
3. Чович Б. О трех типах переводов: интерлингвистическом, интралингвистическом и трансмутации. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2014; № 3: 47 – 56.
4. Попкова Е.М. Принципы интралингвистического перевода юридических текстов в современном английском языке. *Теория и практика перевода*. 2011; № 2: 60 – 66.
5. Snell-Hornby M. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam, Philadelphia, 1988.
6. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
7. Buckley Ch. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
8. Бакли Кр. Здесь курят. Роман. Перевод с английского С.Б. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11 – 12.
9. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
10. Жулидов С.Б., Золотова М.В., Иванов С.С. Ситуативная эквивалентность и достижение адекватности перевода. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 328 – 332.
11. Жулидов С.Б., Золотова М.В., Иванов С.С. Передача контаминированной речи при переводе художественной прозы. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 348 – 350.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
2. Nyunen P. van. Osnovnye koncepcii teorii perevodcheskogo tandema. *Yazyk i kul'tura:* materialy konferencii «Bel'giya – Niderlandy – Rossiya». Moskva: Nauka, 1999; Vypusk 2: 15 – 34.
3. Chovich B. O treh tipah perevodov: interlingvisticheskom, intralingvisticheskom i transmutacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2014; № 3: 47 – 56.
4. Popkova E.M. Principy intralingvisticheskogo perevoda yuridicheskih tekstov v sovremennom anglijskom yazyke. *Teoriya i praktika perevoda*. 2011; № 2: 60 – 66.
5. Snell-Hornby M. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam, Philadelphia, 1988.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
7. Buckley Ch. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
8. Bakli Kr. Zdes' kuryat. Roman. Perevod s anglijskogo S.B. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11 – 12.
9. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
10. Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S. Situativnaya `ekvivalentnost' i dostizhenie adekvatnosti perevoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 328 – 332.
11. Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S. Peredacha kontaminirovannoj rechi pri perevode hudozhestvennoj prozy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 348 – 350.

Статья поступила в редакцию 17.01.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-318-320

***Karapetyan T.A.**, postgraduate, Philology Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tamu-09@mail.ru*

ARCHITECTURAL TERMS IN ZAHA HADID'S ACCEPTANCE SPEECH *PURSUING AN ORGANIC LANGUAGE OF ARCHITECTURE.* The article deals with the Functioning of Architectural Terms in the Acceptance Speech *Pursuing an Organic Language of Architecture* delivered by Zaha Hadid, 2004 Pritzker Architecture Prize laureate. The relevance of the research is defined by the growing interest in professional speech in the sphere of Art and Architecture as more and more specialists today are becoming involved in LSP studies. Acceptance speech as a genre of epideictics presents an interesting field of study. The topic of functioning of architectural terms in acceptance speeches was not raised and analyzed thoroughly in the past due to the scarcity of the available material. The author examines the definition of the acceptance speech, its structure, origins and features. Core architectural terms as well as professional jargon and specific terminological combinations are singled out. Special attention is paid to the variants of translation and possible text interpretations. The author concludes that terms pay essential role in understanding and formation of Pritzker Architecture Prize acceptance speeches.

Key words: **term, architecture, LSP.**

***Т.А. Карапетян**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: tamu-09@mail.ru*

ТЕРМИНЫ АРХИТЕКТУРЫ В БЛАГОДАРСТВЕННОЙ РЕЧИ ЗАХИ ХАДИД *PURSUING AN ORGANIC LANGUAGE OF ARCHITECTURE*

В статье рассматривается функционирование терминов архитектуры на материале благодарственной речи Захи Хадид *Pursuing an Organic Language of Architecture*, лауреата престижной Притцкеровской премии по архитектуре 2004 года. Актуальность заявленной темы обоснована нарастающим интересом к живой речи профессионалов, так как сегодня мир искусства и архитектуры привлекает все больше исследователей в сфере ЯСЦ. Особая роль терминов в жанре благодарственной речи в составе эпидейктики была изучена недостаточно подробно вследствие скудности доступного материала. Автор рассматривает определение, структуру, историческую формацию и характеристики благодарственной речи. Особое внимание уделяется использованным архитектурным терминам, их переводу и возможным интерпретациям. Автор приходит к выводу, что архитектурные термины играют ключевую роль в формировании и понимании благодарственной речи лауреата премии.

Ключевые слова: **термин, архитектура, ЯСЦ, благословенная речь, Захи Хадид, эпидейктика, Pursuing an Organic Language of Architecture.**

В наши дни архитекторы обнаруживают большую свободу выражения как творческой, так и профессиональной ориентации, что сказывается и на воспроизводимых материалах. Постоянно развивающаяся архитектурная мысль стремится к логичному закреплению, что порождает огромное количество текстов разной направленности и тематики.

Профессиональные журналы, интернет-форумы, профессиональный обмен мнений в виде эссе или писем – все это источники изучения архитектурной терминологии в современном движении. Обращение к дискурсу архитекторов позволяет исследователю понять материал на более динамичном уровне, обнаруживая как широко используемую базовую терминологию, так и профессионализмы, несущие «закодированное» знание.

Так, значительное внимание уделяется изучению архитектурной терминологии в рамках профессиональной письменной коммуникации: переводу искусствоведческих текстов с компонентом *архитектура,* метафорам в архитектурном дискурсе, вопросам номинации в архитектурной терминологии. Однако живая речь профессионала, которая также обнаруживает использование терминов архитектуры, изучена недостаточно детально.

Тем самым актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена двумя векторами: с одной стороны, скудностью изучения речи архитекторов, так как подавляющее число публикаций основано на узкопрофессиональных письменных источниках, с другой – сложностью поиска и анализа живой речи архитекторов. В связи с этим в работе обозначена следующая цель – рассмотреть особенности функционирования терминов архитектуры в речи архитектора-профессионала Захи Хадид. Именно обращение к речевому образцу, где термины функционируют не по предписаниям, а по живым коммуникативным точкам, является особенно интересным для современного читателя.

Таким образом, можно выделить следующие задачи исследования:

1. Подробно изучить оригинал благодарственной речи Захи Хадиди *Pursuing an Organic Language of Architecture;*
2. Выявить особенности «поведения» и вкрапления архитектурных терминов в рамках благодарственной речи.
3. Провести перевод использованных терминов и анализ возможных переводческих интерпретаций.
4. Описать и обобщить полученные результаты.

Материалом исследования послужила речь *Pursuing an Organic Language of Architecture* Захи Хадид.

Новизна работы обусловлена обращением к ранее не изученному оригинальному англоязычному материалу. В зарубежном языкознании внимание исследователей в сфере ЯСЦ все чаще привлекают инаугурационные речи президентов, благодарственные речи лауреатов Нобелевской премии, премии Оскар и т.д. Такая ориентация неслучайна, так как современный читатель предпочитает «текстовую зрелищность». Архитектура же, будучи сложным, двойственно организованным механизмом, представляет сложности для подробного анализа.

Практическая значимость работы определяется потенциальной передачей опыта исследования и полученных автором выводов студентам и преподавателям гуманитарного профиля, заинтересованным в ЯСЦ и архитектуре.

Рассматривая характеристики, функцию и структуру благодарственной речи, нельзя не обратиться к понятию «*эпидейктическая речь*». Первым оформленное определение понятия и функции эпидейктики дал Аристотель в «Риторике»: «дело эпидейктической речи хвалить или порицать» [1, с. 24]. Структурно античный оратор выделял четыре части любого речения: вступление, рассказ, доказательство и заключение. Комментируя специфику эпидейктики, он отмечал: «Вот из чего [слагаются] предисловия к речам эпидейктическим: из похвалы, из хулы, из убеждения, из разубеждения, из обращений к слушателям» [1, с. 152] Необходимо отметить, что четкая связь между данной «прелюдией» и основным содержанием речи могла не прослеживаться, а рассказ в рамках эпидейктической речи предполагает логическое членение. Доказательства в эпидейктическом дискурсе Аристотель предлагал сводить к похвале, в отличие от двух других речевых типов – речей судебных и совещательных. Заключение же является универсальным для всех видов речений и строится по четырехчастной модели: расположение слушателей к себе, преувеличение или умаление стилистических приемов, привлечение внимания слушателей и напоминание о цели произнесения речи.

Современные исследователи, отталкиваясь от теоретических обоснований Аристотеля, также предлагают описания эпидейктики. А.К. Михальская в работе «Основы риторики» дает следующее определение: «Эпидейктическая речь – это так называемая «речь на случай», речь торжественная, произносимая в речевых ситуациях особого рода, на юбилеях, других торжественных актах» [2, с. 274].

Зарубежные лингвисты рассматривают эпидейктику более широко. Так, Tess Slavickova, дефинируя эпидейктику, отмечает не только локус действия, но и характеризует содержание такого типа речи, как «the rhetorical epideixis encompasses the type of public speaking found at ceremonial events, such as remembrance of those killed in war, where the attention of the audience (physically present or distant, e.g. on TV) is focused primarily on the ornamental, affective and aesthetic content of the speaker's entire performance» [3, с. 227].

Рассуждая о функции благодарственного слова, исследователи выделяют объединение слушателей, формирование «особой» привязки к уже существующим ценностям, создание определенного эстетического эффекта. Фигура ритора, который произносит благодарственное слово, становится центральной в данном типе дискурса. Именно он призван освещать ранее не освещенное, «развлекать» зрителя, делиться накопленным опытом и знаниями, но в особой, *торжественной* форме с должным лексическим обрамлением.

Структура благодарственной речи во многом зависит от типа церемонии, где происходит вручение награды. В подавляющем большинстве выступающий комментирует значимость данного события, благодарит основателей и главных фигур торжества, подробно комментирует свои эмоции, намечает будущие векторы профессионального развития. Однако индивидуальность каждого из торжественных событий, как и уникальность фигуры оратора, диктует необходимость выбора схемы построения благодарственной речи.

Наиболее популярной представляется «временная» структура, где выступающий как бы перемещается между временными пластами. Лауреат отталкивается от прошлого, где зарождалось будущее открытие, плавно переходя в настоящее с полученным признанием и, несомненно, освещает будущее, которое открывает новые профессиональные горизонты. Такая схема построения речи обладает определенными плюсами. С одной стороны, она позволяет достичь *эффекта присутствия* у слушателей, которые «встраиваются» в жизнь лауреата, проживая значимый момент вместе с ним. С другой – достигается особый масштаб торжества, где проделанный победителем путь представляется очень долгим и значимым.

Именно такую схему благодарственной речи использует Заха Хадид в своем выступлении.

Первую часть речи архитектор отводит словам благодарности, перечислению персоналий, значимых для творческого становления лауреата: Заха Хадид включает членов семьи, учителей, коллег и отдельно выделяет основателей премии за полученную возможность. Такое погружение в прошлое в самом начале выступления частично обусловлено сложившейся традицией. Хронологически пласт прошедшего времени предшествует моменту вручения награды, что встраивается в логическую структуру. Вторая часть речи содержит краткое описание знаменательных событий и коллабораций, которые помогли реализовать важные для автора проекты. Эта часть благодарственного слова является «переходной» – архитектор связывает прошлые победы и уроки с настоящим. Третья часть отводится будущему времени, которое должно принести все большие свершений. Здесь лауреат также дает заверение «не подвести» своих коллег и преданных слушателей.

Стоит отметить, что с терминологической точки зрения уже на этом уровне есть упоминание некоторых архитектурных терминов. Такое вкрапление неслучайно – вспоминая и описывая прошлые работы и влияние коллег, Заха Хадид невольно обращается к профессиональному словарю. Однако только в третьей – финальной части выступления, в которой архитектор намечает свои будущие замыслы, появляются и термины, и профессионализмы.

Все эти структурные черты четко отображены в речи Захи Хадид *Pursuing an Organic Language of Architecture*, что отражается на характере нарратива. Так, в первой части выступления архитектор не использует терминов и терминологических сочетаний, выражаясь максимально кратко и функционально: «Dear Cindy Pritzker, Tom Pritzker and Pritzker Family, dear members of the jury, friends and colleagues, ladies and gentlemen, this is a great honor, and to be honest… it is a delicious pleasure to receive this very special award. We all have to thank the Pritzkers for promoting innovative architecture in this special way» [4, с. 19]. Сложившаяся традиция благодарственной речи требует от лауреатов подобного зачина, функционально как бы напоминая слушателям о торжественности и значимости момента. Здесь же происходит и объединение аудитории с выступающим – они формируют единое дискурсивное целое.

Во второй части выступления архитектор упоминает значимых для нее людей, и уже здесь можно отметить некоторые терминологические зачатки и игру слов, основанную именно на архитектурных терминах: «The late Peter Rice deserves acknowledgement as a brilliant engineer who gave me weighty support and encouragement early on at a time when my work seemed difficult to build» [4, с. 19]. Здесь два словосочетания могут привлечь внимание архитектора и лингвиста. **Weighty support** часто фигурирует в обыденной речи непрофессионалов и означает *значимую поддержку*, однако, обращаясь к словарю архитектурных терминов, можно выделить следующее определение термину **support**: «any construction or component which keeps something in place» [5, с. 371]. Так, перенос значения термина в данном случае обыгрывается архитектором, чтобы обозначить *весомую поддержку*. Другим интересным примером обыгрывания термина в речи является фраза **work difficult to build**. Глагол **to build** является одним из центральных и производных в архитектурной работе, в связи с чем это сочетание может переводиться как *когда моя работа не ладилась* или же, привлекая терминологический аспект, *когда мне было сложно строить*. Такое обыгрывание возможно в рамках благодарственного послания, так как слушателями в подавляющем большинстве являются архитекторы.

В этой же части благодарственного послания можно отметить еще один перенос: «I would like to thank Rolf Fehlbaum for his commitment and faith as the client who granted me the time and artistic freedom to cast my vision of space into concrete for the first time» [4, с. 19].

Термин **cast** дефинируется в терминологическом словаре следующим образом: «a shape, usually decorative, made in a mold and then fastened in place» [5, с. 180]. Так, терминологический перенос может отразиться и на переводе: вместо использования более нейтрального варианта – *отобразить мое видение пространства впервые более конкретно* – переводчик может углубиться в терминологию: *запечатлеть мое видение в бетоне*. Второй терминологический перевод будет более корректным в данном контексте, так как строительство пожарной станции Vitra стало первым осуществленным проектом Захи Хадид, принесшим ей мировую известность.

В речи Захи Хадид есть и базовые архитектурные термины, в основном обозначающие стили и направления: **Russian avant-garde, modernism, abstract art, isometric projection, perspective projection.**

При обращении к терминологическому словарю, выделяются следующие дефиниции терминов:

Avant garde – «innovative and groundbreaking work in the arts» [6, с. 27].

Abstract art – «a branch of art which is non-representational or freely represents reality in the form of patterns and colours» [6, с. 3].

Isometric projection – «any axonometric or oblique projection drawing in which all lines parallel to the three main axes are drawn to the same relative scale» [6, с. 204].

Perspective projection – «a three-dimensional representational drawing in which lines converge as if viewed normally» [6, с. 274].

Особое внимание стоит уделить термину **Modernism**, так как его полисемантичность может привести к неправильной трактовке высказывания:

«1. Modern movement; an architectural and design movement originating in Europe in the 1920s and 1930s; it is based in the use of modern materials and methods, and disregards decoration and historical precedents.

2. Architecture and art which is current and rejects traditional and classical ideologies and methods» [6, с. 240].

В речи Захи Хадид термин использован именно в первом значении – архитектор говорит о своем предназначении продолжать работать в стиле модернизма, усиливая его композиционные техники: «One of the tasks I set for myself was the continuation of the unfinished project of Modernism in the experimental spirit of the early avant-garde – radicalizing some of its compositional techniques like fragmentation and layering» [4, с. 21]. Именно обращение к контексту использования позволяет выделить нужную дефиницию термина, осознать смысл, заложен-

ный автором, что не приводит к искажению и неверной трактовке специальной лексемы. Понимание цитаты с точки зрения второго определения данного термина могло бы неверно охарактеризовать фигуру Захи Хадид как архитектора: строя и изобретая новое, она не стремилась нивелировать сложившуюся и функционирующую классическую идеологию.

Стоит отметить, что написание терминов теряет унификацию в данном жанре. Так, направление **Modern architecture** фигурирует в двух вариантах:

«Studying the revolutionary Russian work, I realized how **Modern architecture** built upon the breakthrough achieved by abstract art as the conquest of a previously unimaginable realm of creative freedom» [4, с. 20].

«It was important to go back to this original fountain of energy that had inspired **modern architecture**» [4, с. 20].

Оба предложения унифицированы экспрессией, так как архитектор вспоминает свое прошлое. Однако в первом из указанных предложений для выделения значимости современного искусства в становлении Захи Хадид как архитектора направление прописано с заглавной буквы. Во втором предложении такая значимость уже не подчеркивается.

Профессионализмы, которые использует в своей речи Заха Хадид, также часто употребляются архитекторами в общении: **dynamism, complexity, coherence, continuity, articulation.** Примечательно, что все использованные жаргонизмы – существительные, что привносит унификацию в повествование.

Последний из приведенных жаргонизмов особенно интересен для лингвистов, так как термин **артикуляция** употребляется и в языкознании: «работа органов речи, необходимая для произнесения звуков речи» [7].

В рамках архитектуры **articulation** определяется следующим образом: «An articulation is a method of styling the joints in the formal elements of architectural design» [8]. Как справедливо разграничивает M. Knorr, «articulation in speech means speaking clearly in order to be understood and convey meaning. In architecture, articulation means to delineate spaces so different functions are clear and architecture is meaningful» [9].

Еще одной характерной чертой функционирования архитектурных терминов в непрофессиональном дискурсе является олицетворение и неформальность изложения, где стилям приписываются человеческие качества и свойства:

«I believe that the complexities and the dynamism of contemporary life cannot be cast into simple platonic forms provided by the classical canon, nor does the Modern style afford enough means of articulation» [4, с. 21].

Так архитектор подчеркивает более платонический и простой характер классического, традиционного стиля в архитектуре, определяя, что и современный стиль не может позволить себе большей разделенности и функциональности. Сегодняшний стиль и темп жизни не может найти должного отражения ни в одном из существующих направлений, а они, в свою очередь, – предложить, как иногда и человек, большего.

Олицетворение наблюдается и в следующем примере, где архитектура – живой организм, имеющий свой язык и выражение: «This is one of my current preoccupations: the development of an organic language of architecture based on new tools, which allow us to integrate highly complex forms into a fluid and seamless whole» [4, с. 21].

Язык архитектуры состоит из инструментов, артикулировать которыми может только творец-архитектор. Это и призвание, и будущее, по мнению Захи Хадид.

Таким образом, можно заключить, что в живой речи профессионала термины имеют определенные характеристики функционирования: используется обыгрывание хорошо известных специальных лексем, игра-слов, метафорический перенос, отсутствует унификация в написании терминов, а также часто используются экспрессия и олицетворение как метод выражения авторской позиции. Речь архитектора содержит жаргонизмы, которые умело обыгрываются и интегрируются, но их количество не так велико. Тип целевой аудитории, которая присутствует при произнесении благодарственного слова, также влияет на терминологическую насыщенность: автор может использовать как общепрофессиональный пласт архитектурной лексики, так и узкоспециальные лексемы.

Библиографический список

1. Аристотель. Риторика. *Античные риторики*. Москва: МГУ, 1978: 15 – 127.
2. Михальская А.К. *Основы риторики*: *Мысль и слово*. Москва, 1996.
3. Slavickova T. Oratorical Style and Performance in the Epideictic Speeches. *Brno Studies in English*. 2014; Vol. 40, № 1: 227 – 241.
4. Hadid Z. Pursuing an Organic Language of Architecture. *Almanac of Architecture & Design*, 2005.
5. Cyril M. Harris *Dictionary of Architecture and Construction fourth edition*. McGraw-Hill, 2006.
6. Davies N., Jokiniemi E. *Dictionary of Architecture and Building Construction*. Architectural Press, 2008.
7. *Academic Dictionary.* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/741006
8. *Stuart-Lynn company*. Available at: https://stuart-lynn.com/articulation-in-architecture
9. *Knorr Architecture*. Available at: http://knorrarchitecture.blogspot.com/2010/03/articulation.html
10. Anisimova A., Pavlyuk M., Kogotkova S. Selecting a Translation Equivalent: Factors to consider in the classroom. *Training, Language and Culture*. 2018; № 2 (1).
11. Анисимова А.Г. Лексикография и перевод: многозначные и разнопереводные термины. *Вестник Самарского государственного университета.* 2015; № 4 (126): 46 – 52.

References

1. Aristotel'. Ritorika. *Antichnye ritoriki*. Moskva: MGU, 1978: 15 – 127.
2. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki*: *Mysl' i slovo*. Moskva, 1996.
3. Slavickova T. Oratorical Style and Performance in the Epideictic Speeches. *Brno Studies in English*. 2014; Vol. 40, № 1: 227 – 241.
4. Hadid Z. Pursuing an Organic Language of Architecture. *Almanac of Architecture & Design*, 2005.
5. Cyril M. Harris *Dictionary of Architecture and Construction fourth edition*. McGraw-Hill, 2006.
6. Davies N., Jokiniemi E. *Dictionary of Architecture and Building Construction*. Architectural Press, 2008.
7. *Academic Dictionary.* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/741006
8. *Stuart-Lynn company*. Available at: https://stuart-lynn.com/articulation-in-architecture
9. *Knorr Architecture*. Available at: http://knorrarchitecture.blogspot.com/2010/03/articulation.html
10. Anisimova A., Pavlyuk M., Kogotkova S. Selecting a Translation Equivalent: Factors to consider in the classroom. *Training, Language and Culture*. 2018; № 2 (1).
11. Anisimova A.G. Leksikografiya i perevod: mnogoznachnye i raznoperevodnye terminy. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 4 (126): 46 – 52.

Статья поступила в редакцию 08.12.21

УДК 81-119 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-320-322

Deeva N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: deeva24@list.ru*
Rybnikova E.E.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ree-elena@yandex.ru*

ASSOCIATIVE-SENSE FIELD OF THE LEXEMA "RUSSIA" IN REPRESENTATION BY MEMBERS OF THE CHINESE LINGUOCULTURE. The article analyses models of associative-sense fields of the lexeme "Russia", which are built on the basis of the material of the associative experiment. This experiment is carried out in two groups of representatives of the Chinese lingvoculture who speak Russian. One group is students from China, who have not visited Russia, the second one includes students who study in Russia. The research found significant similarities between the nuclear, near the nuclear and the near periphery zones of the associative-semantic fields of the lexeme "Russia" of the respondents of both groups. The nuclear zone in both cases is formed by the same proper names, in the nuclear zone there are language units of various thematic ("attractions", "food", drinks", etc.) and grammatical groups (nouns, adjectives), and the zone of near periphery included words and phrases that name realities traditionally attributed to Russian reality. The similarity of the associative-semantic fields of the lexeme "Russia" of the two groups of respondents indicates a certain stability of cognitive structures (concepts) containing knowledge about any fragment of reality.

Key words: **lexeme, concept, associative-sense field.**

Н.В. Деева*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: deeva24@list.ru*
Е.Е. Рыбникова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ree-elena@yandex.ru*

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ «РОССИЯ» В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В статье анализируются модели ассоциативно-смысловых полей лексемы «Россия», построенные на базе материала ассоциативного эксперимента. Данный эксперимент проводился в двух группах представителей китайской лингвокультуры, говорящих на русском языке. Одна группа – студенты из КНР, не посещавшие Россию, вторая – непосредственно обучающиеся в этой стране. В ходе исследования были обнаружены значительные сходства ядерной, околоядерной и зоны ближней периферии ассоциативно-смысловых полей лексемы «Россия» респондентов обеих групп. Ядерную зону в обоих случаях формируют одни и те же имена собственные, в околоядерной зоне оказались представленными единицы различных тематических («достопримечательности», «еда, напитки» и т.д.) и грамматических групп (существительные, прилагательные), а в зону ближней периферии вошли слова и словосочетания, называющие реалии, традиционно приписываемые русской действительности. Схожесть ассоциативно-смысловых полей лексемы «Россия» двух групп респондентов свидетельствует об определенной устойчивости когнитивных структур (концептов), содержащих знания о каком-либо фрагменте действительности.

Ключевые слова: **лексема, концепт, ассоциативно-смысловое поле, околоядерная зона, ядерная зона, периферия.**

Исследованию ассоциативно-смысловых полей посвящено большое количество работ, выполненных как в русле лексической семантики, так и когнитивной лингвистики [1; 2]. Ассоциативно-смысловое поле представляет собой «субстанционально-динамическое образование», объединяющее «сознание и культуру, процессы и результаты когнитивно-дискурсивной деятельности» человека [3, с. 322], поэтому настоящее исследование находится в русле актуальных проблем разных научных дисциплин (лингвистики, культурологии, философии). Как подчеркивают исследователи, «с помощью описания семантики единиц ассоциативно-смыслового поля можно представить содержание концепта в том виде, в котором он отражен и зафиксирован в языке, что дает возможность реконструировать, описывать ту часть концепта, которая включает его наиболее коммуникативно релевантные признаки» [4].

В настоящей статье представлены результаты продолжающегося исследования по *целостному моделированию образа России*, закрепленному в картине мира представителей китайской лингвокультуры [5], что определяет ее научную новизну. Целью данного исследования является моделирование ассоциативно-смыслового поля лексемы «Россия», существующего в сознании русскоговорящей молодежи из КНР. Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи: выявить ассоциативные связи указанной лексемы, выделить значимые признаки/компоненты одноименного концепта, сформированного у носителей китайского языка, т.е., по сути, ответить на значимый в области межкультурной коммуникации вопрос: что представляет собой наша страна в глазах представителей иной культуры?

Материал исследования получен в ходе свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов из КНР, обучающихся по совместной русско-китайской программе в Кемеровском государственном институте культуры (далее – КемГИК). Респонденты (60 человек) были разделены на две группы: 30 человек – это студенты 2-го курса, изучающие русский язык второй год в Чаньчуньском педагогическом университете (в Институте музыки и Институте изящных искусств) и пока еще не посещавшие Россию (группа 1), остальные – студенты 3–4 курсов, обучающиеся непосредственно в КемГИК (группа 2). Такой подбор респондентов был сделан с целью проследить возможные изменения в структуре ассоциативно-смыслового поля лексемы «Россия», следовательно, выявить изменения на понятийном уровне, происходящие после непосредственного погружения представителей китайской лингвокультуры в русскую действительность. В ходе эксперимента опрашиваемым предлагалось написать первые пришедшие на ум слова, которые возникают, когда они слышат слово «Россия». Респонденты группы 1 выполняли данное задание дистанционно в режиме онлайн в приложении «WeChat», респонденты группы 2 – непосредственно в аудитории, на бумаге. Время проведения эксперимента не ограничивалось. Общее количество полученных в эксперименте реакций (слов и словосочетаний) на слово-стимул «Россия» – 657.

Анализ полученных данных позволил выявить ядерную, околоядерную и периферийную зоны ассоциативно-смыслового поля лексемы «Россия», существующего в сознании китайской молодежи. Как отмечают исследователи, ядро ассоциативно-смыслового поля задает в целом его динамику и «лежит в основе формирования знания» [3, с. 322]. Ядро данного поля у респондентов обеих групп оказалось представлено топонимами *Москва* (83,3% респондентов группы 1 указали данное слово-реакцию, 90% респондентов группы 2) *Санкт-Петербург* (по 86,6% респондентов в каждой группе) и именем собственным *Александр Пушкин* (80% и 83,3%, соответственно). Т.е. для представителей китайской культуры наша страна в первую очередь ассоциируется с двумя крупнейшими городами, один из которых является действующей, а второй – бывшей столицей государства, а также культурным достоянием в лице великого русского поэта XIX века. Для сравнения: исследование А.А. Алексеевой, проведенное среди россиян, показало, что ядерную зону аналогичного ассоциативно-смыслового поля «составляют представления о России как о родине и доме, где живут близкие люди» [6].

Кроме того, 100% респондентов группы 2 в свои ассоциативные ряды включили прилагательное *холодный*, которое, вероятнее всего, относится к характеристике климата нашей страны, поскольку в аудиторных и внеаудиторных беседах студенты из КНР чаще всего, когда их спрашивают о том, что им не нравится в России, называют морозные зимы, холодные осень и весну. Интересен тот факт, что всего 27,2% респондентов группы 1 указали лексемы *холод* и *холодный* в своих ассоциативных рядах. Безусловно, даже не бывшие в России китайцы наслышаны о русской холодной погоде, однако степень актуальности данного признака как связанного с нашей страной на понятийном уровне оказалась для молодых людей, не посещавших нашу страну, низкой.

Околоядерная зона анализируемого ассоциативно-смыслового поля представлена единицами различных тематических и грамматических групп. У респондентов, непосредственно обучающихся в нашей стране, зафиксированы следующие реакции:

1) прилагательное *красивая* (66,6%), представляющее собой оценочную характеристику, способ выражения субъективного восприятия от увиденного в России;

2) прилагательные *огромный, большой(-ая)* (66,6%), описывающие восприятие нашей страны через признаки пространства/территории;

3) существительные тематической группы «искусство»: *балет* (63,3%), *живопись* (63,3%), *искусство* (60%);

4) существительные тематической группы «достопримечательности»: *Красная площадь* (66,6%), *Зимний дворец* (63,3%), *Эрмитаж* (60%);

5) существительные тематической группы «еда»: *хлеб, водка* (по 66,6%).

Респонденты группы 1 на основе знаний о России, полученных на занятиях по русскому языку и из иных информационных источников, представили следующие реакции, формирующие околоядерную зону ассоциативно-смыслового поля лексемы «Россия»:

1) прилагательные *большой, огромный* (67%);

2) оценочные прилагательные *красивый, прекрасный* (66,6%);

3) прилагательные, характеризующие россиян, *сильный, смелый* (63,3%);

4) существительные тематической группы «достопримечательности» и географические объекты: *Красная площадь* (68,5%), *Кремль* (66,6%), *Байкал* (60%);

5) существительные тематической группы «еда»: *водка, вино, картофель* (по 63,3%), *деликатесы* (60%).

Зона ближней периферии у респондентов группы 1 представлена следующими словами-реакциями: *медведь* (43,3%), *матрешка* (43,3%), *красивые растения* (34,8%), *холод/холодный* (27,2%), у респондентов группы 2 – *матрешка* (43,3%), *медведь/полярный медведь* (40%), *снег* (36,6%).

Зона дальней периферии ассоциативно-смыслового поля лексемы «Россия» включает в себя слова и словосочетания, представленные в ответах респондентов единичными примерами. У респондентов группы 1 в эту зону входят единицы: *Сталинград, Ленин, коммунизм, милитаризованная страна, голубые глаза, пейзаж, русская песня, балет, Кемеровский государственный институт культуры, шоколад, экономика, русская культура, страстные люди, молочные продукты, московское метро, Русский музей, большое зрелище* и др. У респондентов группы 2: *десерт, лыжи, природный газ, танк, Советский Союз, церковь Святого Василия, автомат Калашникова, шоколад, единство, МГУ, индустриализация, молоко, русский язык, пейзаж, голубь, рябина, мощный, лес, военные, Путин, долгая история* и др.

Сравнительный анализ полученных ассоциативно-смысловых полей респондентов обеих групп позволяет сделать следующие выводы:

1. Ядерная зона формируется за счет одних и тех же единиц, называющих не просто географические объекты России, а ее ключевые города, что вполне закономерно. В китайских СМИ, учебниках по русскому языку, с которыми работают студенты, Москва и Санкт-Петербург упоминаются чаще, чем прочие города нашей страны. При этом интересен тот факт, что даже студенты, обучающиеся непосредственно в Кемерово, живущие в этом городе в течение года – двух лет, не включили данное имя собственное в свои ассоциативные ряды.

Что касается имени Пушкин, то его нахождение в ядерной зоне тоже вполне объяснимо. Классик русской литературы, представляя собой своего рода визитную карточку России, известен во многих странах мира, и Китай в этом плане не исключение. Кроме того, на уроках русского языка обучающиеся из КНР, читают

тексты о русском поэте, в том числе о портрете А.С. Пушкина работы О.А. Кипренского, в текстах для аудирования многократно встречается упоминание об Институте русского языка имени Пушкина.

2. В околоядерную зону полей респондентов 1-й и 2-й группы входят оценочные прилагательные (*красивая, прекрасная*) и прилагательные, определяющие размеры страны (*большая, огромная*). Наличие именно этих слов в околоядерной зоне вполне закономерно: имея даже самые минимальные сведения о какой-либо стране, мы описываем ее прежде всего с точки зрения количественных (какую территорию занимает?) и качественных (какая она?) характеристик. Более того, для жителей такой густонаселенной страны, как Китай, территориальный вопрос является очень актуальным, в том числе их не могут не интересовать размеры территории страны-соседа.

Включение респондентами группы 2 в свои ряды лексем, связанных со сферой культуры (*искусство, живопись, балет, Эрмитаж*), можно объяснить тем, что, обучаясь в КемГИК, студенты, с одной стороны, имеют возможность непосредственно погрузиться в русскую культуру (они посещают музеи, концерты и т.п.), с другой – к 3–4 году обучения получают больше знаний из этой области на занятиях.

То, что у приблизительно равного процента респондентов обеих групп в эту зону вошли слова тематической группы «Еда, напитки», причем это не специфические наименования собственно русских блюд типа *блины, каша, щи*, *кисель*, а слова *водка, вино,* говорит о том, что стереотипное представление о русских как о людях, любящих выпить, остается одним из устойчивых. И хотя качество российских продуктов питания китайские студенты, живущие в городе Кемерово, оценивают в личных беседах очень высоко, лексема *деликатесы* представлена только в структуре околоядерной зоны анализируемого поля, составленного на основе реакций респондентов группы 1.

Относительно слов и словосочетаний, называющих достопримечательности России, можно сказать следующее: в свои ассоциативные ряды и респонденты 1-й, и респонденты 2-й группы включают те единицы (*Красная площадь, Кремль, Зимний дворец*), с которыми чаще встречаются на страницах учебников или в иных источниках информации (книгах, интернет-страницах, периодике). И хотя для студентов, живущих в Кемерово, проводятся экскурсии по городу, их знакомят с местными достопримечательностями, ни площадь Советов, ни памятник А.С. Пушкину, ни музей-заповедник «Красная горка», ни многие другие достопримечательности столицы Кузбасса в их списки ассоциаций не включены. Очевидно, что для китайских студентов представление о культуре России прочно связано с достопримечательностями, имеющими мировую известность.

3. Незначительные расхождения ассоциативно-смысловых полей лексемы «Россия» респондентов обеих групп обнаруживаются и в зоне ближней периферии. Практически равное количество респондентов 1-й и 2-й группы связывают нашу страну с такими реалиями, как «матрешка» и «медведь», что также отражает устойчивость стереотипов, относящихся к репрезентации нашей страны за рубежом и существующих в сознании китайской молодежи.

Включение лексемы *снег* респондентами группы 2 в их ассоциативные ряды, несомненно, вызвано личным опытом проживания русской зимы. Следует отметить, что в отличие от холодов, морозов снег очень нравится большинству китайских студентов.

В заключение приходим к выводу: проведенное исследование подтверждает, что понятие ассоциативно-смыслового поля обладает «большим интегративным потенциалом, поскольку снимает противопоставления значения и смысла», объединяет «язык и культуру, индивида и социум» [3]. Полученные в ходе исследования модели ассоциативно-смысловых полей респондентов оказались практически идентичными, что доказывает, что слово является основным средством доступа к когнитивной базе человека, выступает способом объективации концепта, поэтому можно сделать вывод о том, что сформировавшаяся в рамках родной культуры модель представления другой страны является относительно устойчивой, т.е. концептуальные признаки, формирующие структуру концепта, содержащего знания о другой стране, не подвергаются значительной трансформации и после непосредственного погружения представителей китайской лингвокультуры в действительность России. Возможно, что для подобного рода изменений необходимо более длительное пребывание (не год–два, как в нашем случае) жителей другой страны на территории России. При этом можно предположить, что уровень владения языком принимающей стороны большой роли здесь не играет, поскольку словарный запас у респондентов группы 2 значительно больше, чем у респондентов группы 1, и это находит отражение в общем количестве слов-реакций (344 и 293, соответственно), но никак не влияет на существующие в сознании ассоциативные связи. Исследование аксиологического и миромодулирующего потенциала ассоциативно-смыслового поля «Россия» может быть продолжено на материале других языков. Особенно *актуальным* представляется сопоставительный анализ ассоциативно-смыслового поля «Россия» в разных лингвокультурах.

Библиографический список

1. Слива Т.В. *Ассоциативно-семантическая группа как форма парадигматической организации лексики (на материале названий сезонов в русском языке)*. Киев: Издательство НПУ имени М.П. Драгоманова, 2011.
2. Прохорова А.В. Ассоциативно-смысловое поле «молчание» как средство экспликации биполярного концепта (на материале текста рассказа Л. Андреева «Молчание»). *Научные ведомости.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 37, № 3: 369 – 384.
3. Курганова Н.И. Смысловое поле как способ функционирования значения. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2014; № 2: 319 – 324.
4. Абрамова Е.С. Ассоциативно-смысловое поле концепта. *APRIORI.* Серия: Гуманитарные науки. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativno-smyslovoe-pole-kontsepta
5. Деева Н.В., Рыбникова Е.Е. Концепт «русский характер» в репрезентации русскоговорящих представителей китайской лингвокультуры. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2020; № 4 (210): 63 – 69.
6. Алексеева А.А. Представление о России ее жителей (по данным ассоциативного эксперимента). *Сибирский филологический журнал.* 2001; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-rossii-ee-zhiteley-po-dannym-assotsiativnogo-eksperimenta/viewer

References

1. Sliva T.V. *Associativno-semanticheskaya gruppa kak forma paradigmaticheskoj organizacii leksiki (na materiale nazvanij sezonov v russkom yazyke)*. Kiev: Izdatel'stvo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2011.
2. Prohorova A.V. Associativno-smyslovoe pole «molchanie» kak sredstvo `eksplikacii bipolyarnogo koncepta (na materiale teksta rasskaza L. Andreeva «Molchanie»). *Nauchnye vedomosti.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 37, № 3: 369 – 384.
3. Kurganova N.I. Smyslovoe pole kak sposob funkcionirovaniya znacheniya. *Vestnik TvGU.* Seriya: Filologiya. 2014; № 2: 319 – 324.
4. Abramova E.S. Associativno-smyslovoe pole koncepta. *APRIORI.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativno-smyslovoe-pole-kontsepta
5. Deeva N.V., Rybnikova E.E. Koncept «russkij harakter» v reprezentacii russkogovoryaschih predstavitelej kitajskoj lingvokul'tury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 4 (210): 63 – 69.
6. Alekseeva A.A. Predstavlenie o Rossii ee zhitelej (po dannym associativnogo `eksperimenta). *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2001; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-rossii-ee-zhiteley-po-dannym-assotsiativnogo-eksperimenta/viewer

Статья поступила в редакцию 20.12.21

УДК 811. 161 + 378 (082+075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-322-325

***Konyashkin A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n. a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*
***Konyashkin A.A.**, postgraduate, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

COLLOQUIAL SYNTAX, IDIOSTYLE, AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES. The main forms of the national language, are oral and written. The second emerged as a result of the study of the first. Written speech is the speech processed, normalized, premeditated, oral – natural, sounding addressed to the addressee. It is primary in relation to written speech – writing. But both forms are the forms of realization of the same language system, two functional varieties of a single all-national language. The choice of the presented research theme is caused by insufficient studying of colloquial speech, by the fact that the stories of the Russian genius writer Vasily Makarovich Shukshin are the prime example of using the elements of colloquial speech in the fiction prose. The main task of the research is to determine the systemic connections between the concepts of colloquial syntax, idiostyle, language picture of the world in the works of V.M. Shukshin.

Key words: **discourse, clichéd constructions, concept, incomplete sentences, colloquial speech, colloquial syntax, complex syntactic whole, stylistics, typified constructions.**

***А.М. Коняшкин**, д-р филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан,*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru
***А.А. Коняшкин**, аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева», г. Красноярск,*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

РАЗГОВОРНЫЙ СИНТАКСИС, ИДИОСТИЛЬ, ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Основными формами национального языка, являются устная и письменная речь. Вторая возникла в результате изучения первой. Письменная речь – речь обработанная, нормированная, предварительно обдуманная, устная – естественная, звучащая, обращённая к адресату. Она первична по отношению к письменной речи – письму. Но обе формы – это формы реализации одной и той же языковой системы, две функциональные разновидности единого общенационального языка. Выбор темы представляемого исследования обусловлен недостаточной изученностью разговорной речи, тем, что рассказы гениального русского писателя Василия Макаровича Шукшина являются ярким примером использования элементов разговорной речи в художественной прозе. Основная задача исследования – определение системных связей между понятиями *разговорный синтаксис, идиостиль, языковая картина мира* в произведениях В.М. Шукшина.

Ключевые слова: **дискурс, клишированные конструкции, концепт, неполные предложения, разговорная речь, разговорный синтаксис, сложное синтаксическое целое, стилистика, типизированные конструкции.**

Письменная речь, в отличие от устной, является речью графически фиксируемой, в частности в художественных текстах. Наиболее полно, явственно и последовательно различия между основными формами речи проявляются в лексике, синтаксисе и ритмико-интонационной организации речи/текста. В таких случаях РР обычно рассматривается как более свободная в своём строении, менее ограниченная различными правилами. Но это лишь видимая часть проблемы. В этой связи не следует игнорировать тот факт, что современное языкознание постоянно указывает на зарождение и развитие новых форм речи – *письменная разговорная речь, Интернет дискурс* и т.д., не являющихся объектом данного исследования.

Выбор темы представляемого исследования обусловлен недостаточной изученностью разговорной речи, тем, что рассказы гениального русского писателя В.М. Шукшина являются ярким примером системного использования элементов РР в художественной прозе.

Актуальность публикации обусловливается непреходящим интересом лингвистов к письменной разговорной речи, в частности – к разговорному синтаксису; усилением интереса к когнитивному аспекту феномена лингвистической коммуникации, что, в свою очередь актуализирует проблему развития теории идиостиля, способствует изучению русской языковой картины мира.

Научная новизна работы состоит в реализации системного подхода к исследованию конструкций разговорного синтаксиса в языке художественных произведений как основных компонентов идиостиля. В анализе языкового материала доминирует интегрированный подход – лексико-грамматический: текстовые фрагменты рассматриваются как единое целое идейного содержания и его синтаксического структурирования, что в определенной степени обусловливает филологический характер работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определенный вклад в развитие теории идиостиля, в изучение разговорной речи в текстах литературных произведений, уточнение задач синтаксического анализа, роли разговорного синтаксиса в структурировании художественного текста

Практическая значимость определяется потребностями гуманитарного образования и филологии, в частности во всестороннем исследовании языка художественной литературы, необходимостью многоаспектного изучения разговорной речи в современном отечественном языкознании; тем, что результаты работы, материалы, образцы лингвостилистического и филологического анализа могут быть использованы в процессе исследования – лингвистики, литературоведения, стилистики, лингвокультурологии.

Понятие разговорного синтаксиса (РС) неоднозначное, сложное, требующее уточнения и конкретизации. В своей основе это синтаксис литературного языка: тот же системный уровень, той же языковой системы, то есть большинство структурных признаков РС и синтаксиса нормативной грамматики совпадают. Однако между ними обнаруживаются и заметные различия. Разговорный синтаксис – это особый строй речи, специфика которой – в наличии типизированных и клишированных (устойчивых, синтаксически несвободных) конструкций, характерных для разговорной речи и функционирующих главным образом в её сфере. Они, наряду с экспрессивной разговорной лексикой, являются основными маркёрами разговорной речи [1, с. 6–8].

Таким образом, разговорный синтаксис – это синтаксический уровень системы разговорной речи.

Типизированные конструкции разговорного синтаксиса – это модели, имеющие разное лексическое наполнение, широкий состав синтаксических модификаций. Условия их воспроизводимости в речи менее жестки, чем у клишированных построений, хотя заданность синтаксического моделирования очевидна.

Синтаксические признаки разговорной речи достаточно многочисленные. Все они обнаруживаются в рассматриваемых текстах.

В лингвистической литературе постоянно отмечается, что разговорный синтаксис характеризуется большим количеством вопросительных и восклицательных, неполных, эллиптических, нечленимых предложений, количественным преобладанием простых предложений над сложными, односоставных над двусоставными, бессоюзных над союзными, сочинительной связи над подчинительной. Одним словом, первостепенное внимание уделяется вопросам классификации именно типизированных конструкций, поскольку они обладают рядом признаков, которые могут быть выявлены на основе определения функционального статуса устно-разговорного синтаксиса современного русского литературного языка. «…Они очень удобны и органичны в устном произнесении при линейном формировании высказывания» [2, с. 125].

Типизированные конструкции (ТК) сконцентрированы в основном в РР. Это продуктивные, облигаторные компоненты речи шукшинских героев. Их структура и стилистическое своеобразие обусловливаются сферой функционирования. Это повседневная обиходно-бытовая, разговорная речь.

Обилие структурно неполных предложений. В частности – эллиптичность. Подтверждением тому является спонтанная диалогическая речь, составляющая основу разговорной речи в рассматриваемых произведениях. Примеры:

– *Слышь-ка!.. Проснись. – Чего ты? – У тебя когда-нибудь любовь была ко мне или к кому-нибудь. Не важною. – Ты никак выпил? – Да нет!* («Думы»);

– *Курите. – Учительствовать? – Да. – Она по какому учитель? – По пению. – Что, поёт хорошо? – Поёт. – Может, споёт нам?* («Сураз»).

Это «рубленая проза» – определённая последовательность кратких предложений, отражающая эмоциональную атмосферу речевой ситуации, внутреннее состояние персонажа, напряженность «потока сознания».

«Рублёная проза» – основная примета диалогической речи, сфера локализации неполных предложений.

Автором используется большое количество нечленимых слов-предложений: *ДА, НЕТ, АГА*. В Толковом словаре С.И. Ожегова последнее слово определяется как просторечная частица. Функционально-семантически она равнозначна *ДА*.

Примеры: *У Антипа отвисла нижняя губа. – Да-а…* («Одни»); *Как нету*! (Денег – *К. А.*) *У Соловьевых да нету*! («Алёша Бесконвойный»); – *Один со старухой живешь*? – *Ага* («Земляки»).

Большое количество обособляемых вопросительных частиц *что ли* в составе синтаксических конструкций, определяемых Русской грамматикой как «двухкомпонентные не подлежащно-сказуемостные предложения», напр.: *Мир, что ли*? (Тендр.) [3, с. 113].

Ср. с примерами: – *Один, что ли? – спросил пришелец* («Охота жить»); Что я боров, что ли, – с боку на бок переваливаться? («Беседы при ясной луне»); *А чего? Заболел, што ли*? (там же).

Вводные слова и конструкции с разговорно-просторечной стилистической окраской. Например: *И очень хотелось, чтоб передали… передачку – хоть поест малость, потому что в «терновнике»* (*тюрьме*), *знамо дело, несладко* («В воскресенье мать-старушка…»); *Вопчем, шей* («Одни»); *Ты никак выпил*? *Надоест, поди* («Земляки»); *…дело уже передано в суд, стало быть, чего тут ещё говорить* («Суд»); *Я, мол, ребятишкам…* (там же); *Нездешний, видно* («Земляки»); *Мне, допустим, это всё равно* («Танцующий Шива»); *Можа, переждать малость*? («Начальник»); *А то ведь как: вот размахнулся на крестовый дом – широко жить собрался, а умишка, глядишь, – на пятистенок едва-едва* («Беседы при ясной луне»); *Попариться ему, вишь, захотелось, жеребцу*! («Жатва»).

Вставные пояснительные конструкции. Например: *Дома старуха с нетерпением – видно было – ждала* («Земляки»); *Его и звали-то не, Алёша, он был Костя Валиков, но все в деревне звали его Алёшей Бесконвойным* («Алёша Бесконвойный»); *Максим легко снимался с места* (*он был сорокалетний, лёгкий мужик, злой и порывистый, никак не мог измотать себя на работе, хотя работал много*), *ходил по горнице*, *и глаза его свирепо блестели* («Верую»); *У жены – как будто она испугалась чего – широко распахнулись глаза* («Пьедестал»).

Вставные пояснительные конструкции обозначают черты характера, мотивы поведения персонажей. Это авторская речь, своего рода соотносительные средства речевой коммуникации между автором, его героями и читателями; средства представления персонажей.

Инфинитив в функции второстепенных членов предложения: обстоятельства цели: *Зашёл попроведать* («Заревой дождь»); несогласованного определения: *И пока он шёл, ему в голову пришла другая мысль – вызвать Егора сюда* («Как зайка летал на воздушных шариках»); дополнения: *Не догадался попросить охапку сена* («Шире шаг, маэстро!»).

Если типизированные конструкции – синтаксически свободные, членимые языковые единицы, то клишированные построения – это застывшие «формулы», шаблонные фразы синтаксически несвободные структуры типа, строящиеся по жёстким моделям.

С одной стороны, ТК структурируются по определённым моделям, и в этом отношении они как бы «синтаксически автономны», с другой – способны вступать в синонимические отношения, постоянно варьируются. Количество вариаций (модификаций) неисчислимо, поэтому классифицировать их весьма затруднительно. Однако наиболее характерные ТК и основные признаки РС в целом обозначить необходимо.

«Вдумчивые лингвисты уже давно обратили внимание на то, что обязательность употребление готовых языковых формул, их «неприкосновенность в разговорной речи острее дает себя знать, чем в речи письменной, основанной на процессе обдуманного избрания» [1, с. 12].

Примеры: *Вот волшебник так волшебник! Всем волшебникам волшебник…* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Чего тут перебирать – гнильё трясти*; *Придёт – значит придет* («Упорный»); *Пить – так уж пить, чтобы и время потерять: где день, где ночь* («Беседы при ясной луне»); *Хочешь не хочешь, а надо выходить из положения* («Коленчатые валы»); *Эх ты, Ваня и есть* («Непротивленец Макар Жеребцов»); *Грусти не грусти – што толку* («Земляки»); *Две не две, а месячишко отломаю* («Микроскоп»); *Проси ты его не проси – бесполезно* («Наказ»); *Ладно, ладно, – чего там* («Племянник главбуха»); *Он бы тебе где одну посылку, а тут подумает-подумает да две ахнет* («Непротивленец Макар Жеребцов»).

Это отдельные примеры «застывших» конструкций из огромного перечня построений разговорного синтаксиса. Такие модели не способны к синтаксическому комбинированию, но (что касается их лексического наполнения) они свободны. Однако в разговорной речи широко представлена и другая разновидность клишированных конструкций – лексически несвободных.

Например: *Мишель* ***хватил лишнего,*** *осмелел…* («Привет Сивому!»); *Ты что,* ***с цепи сорвался***? («Срезал»); ***Руки чесались*** *у дьявола* («Крепкий мужик»); *Вишь,* ***морду воротит****, чёрт* (там же); ***Сердце кровью обливается****, а – не скажи, сразу ругань* («Чудик»); *С их курса её любили четыре парня*; ***все остались с носом*** («Страдания молодого Ваганова»); *Шурка* ***навострил уши*** («Сельские жители»); *Всю ночь старик* ***не сомкнул глаз*** («Земляки»); *У Сашки* ***подкосились ноги****, он решил, что что-то случилось с детьми* («Обида»); *А отец мой подвернулся под горячую руку* (там же); *Ты* ***бы как сыр в масле катался****, если бы не пил-то* («Мастер»).

Это фразеологические синтаксические конструкции, разговорные глагольные фразеологизмы, жёстко ограничивающие лексическое наполнение модели. Неизменяемость и обязательное наличие фразеологизма в синтаксической структуре предложения блокирует возможности синтаксического трансформирования конструкции.

Однако лексические «средства сопротивления» грамматической форме не ограничиваются глагольными фразеологизмами, то есть они не однородны.

Это и неглагольные фразеологизмы, в том числе трансформированные: *Кандидатов сейчас* ***как нерезаных собак*** («Срезал»); *Егор много ездил* ***на своем веку****, летал на самолетах* («Сельские жители»); *Ваганов всегда знал: Майя* ***ему не чета*** («Страдания молодого Ваганова»); *Миколай Рогодин хитрый был мужик,* ***охотник до чужого*** («Земляки»); *У нас таких звали;* ***контуженный пыльным мешком из-за угла*** («Даёшь сердце!»); *Места здешние он знал* ***как свои восемь пальцев*** («Миль пардон, мадам!»); *Ну-ка ты,* ***доктор кислых щей!..*** *Дай детям посмотреть. Уставился* («Микроскоп»); ***Отольются тебе эти денюжки*** (там же); *Чудик*, ***убитый своим ничтожеством,*** *которое ему опять разъясняла жена* (*она даже пару раз стукнула его шумовкой по голове*), *ехал в поезде* («Чудик»).

Такие конструкции лексически несвободные, их словесное наполнение жестко ограничивается идиоматичностью содержания основного компонента или предложения в целом. Условно их можно обозначать как «застывшие языковые формулы», или языковые клише. Это яркие примеры интеграции лексики и синтаксиса, свидетельствующие о том, что одним из основных способов структурирования разговорной речи в художественных текстах является лексико-синтаксический.

Одной из характерных особенностей идиостиля рассказов В.М. Шукшина является обилие юмористических и афористических высказываний: *Про любовь даже в Библии писано, а для меня – что любовь, что чирей на одном месте, прости, господи, – одинаково* («Билетик на второй сеанс»); *Мы не мыслители, у нас зарплата не та* («Срезал»); *Невесту, уважаемая, можно не выбирать*: *всё равно ошибёшься* («Дебил»); *Что за манера? Что за проклятое желание угодить продавцу, чиновнику, хамоватому начальству? Угодить во что бы то ни стало*! («Обида»); *Одному хорошо думается* («Охота жить»). *Нет, в шляпе такие мысли не придут в голову. Шляпа*, *знаете*, *округляет мысли* (там же); *Он был парень не промах, хоть и «деревня», сроду не чаял, не гадал, что судьба изобразит ему такую колоссальную фигу* («Жена мужа в Париж провожала»).

Итак, разговорный синтаксис – это синтаксический уровень системы разговорной речи. Он полностью соответствует синтаксису литературного языка, но это особый строй речи, суть которого – в обязательном наличии типизированных и клишированных конструкций. Помимо этого, одной из примет РС является стилистическая окраска компонентов семантической и синтаксической структуры данных конструкций, основная сфера функционирования которых – разговорная речь. РР в тексте художественного произведения – это «центростремительный локатив» устной и письменной разновидностей литературного языка, языка художественной литературы, область проникновения устной формы речи в письменную, а высший, «генерирующий» уровень РР – разговорный синтаксис: именно на данном уровне заметна реализация основных категорий художественного текста: *идиостиль, концептуальная картина мира, языковая картина мира*.

Идиостиль – это комплекс формальных и содержательных языковых характеристик, присущих произведениям того или иного автора, оригинально воплощенный в данных произведениях. Иначе говоря, это способ использования всей системы языковых выразительных средств в процессе работы над текстом.

Предметом исследования в этом случае становится индивидуальная авторская концептуальная картина мира (ККМ) как основа идиостиля писателя, что позволяет судить о фрагментах языковой картины мира. Система концептов, составляющая концептуальную картину мира, – это система идей, знаний представлений о реальной действительности сознании говорящего, частично отражаемой языковой картиной мира (ЯКМ). Языковая картина мира – исторически сложившаяся в языковом сознании этнокультурного сообщества и отражаемая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализации действительности; это неотъемлемая часть общей концептуальной картины мира, включающей в себя знания социума о предметах и явлениях объективной действительности, знания и представления народа о внешнем и внутреннем мире ЯКМ, особое языковое образование, постоянно участвующее в познании мира и создающее образцы интерпретации воспринимаемого» [4, с. 129].

Язык – основное орудие создания ЯКМ, то есть языковой концептуализации действительности. Он же – основное орудие создания научной картины мира (НКМ), то есть научной концептуализации мира. Однако, несмотря на некоторую созвучность аббревиатур, ЯКМ и НКМ ввиду их понятийной нетождественности, необходимо разграничивать.

В определённой мере понятие *идиостиль* близко понятию *идиолект.* В общих чертах идиолект – это совокупность формальных и стилевых особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка, а идиостиль – устойчивая общность образной системы, средств художественной выразительности, характеризующая своеобразие творчества писателя [5, с. 144–145].

Понятия идиостиля и идиолекта по-разному определяются исследователями и, соответственно, попадают в разные ряды соотношений с понятиями *язык, текст, языковая личность.*

Одним из признаков идиостиля шукшинских рассказов является прецедентность. Прецедентные тексты – это тексты классические, часто цитируемые, широко исследуемые, ставшие интернациональным культурным достоянием, это первозданные тексты – общеизвестные не только во время создания (шестидесятые–семидесятые годы прошлого столетия), но и в данный исторический период. Прецедентность обусловливается «концентрированной типизацией». В литературно-художественном плане это типизация (обобщение), индивидуализация, детализация персонажной системы; в лингвистическом – сбалансированное и мотивированное использование языковых средств, стилистические ресурсы всех функциональных типов речи, в частности – безграничные ресурсы разговорной речи. Её анализ и описание и составляет основную задачу исследования идиостиля как диалектического единства языкового и когнитивного.

Становление и развитие когнитивной лингвистики обусловило когнитивный подход к изучению идиостиля, основной особенностью которого является первостепенное внимание ментальной стороне языковых явлений (Арутюнова, Кубрякова). Данный процесс обозначил контаминирование теории идиостиля и лингвофилософского учения о языковой картине мира. Если ЯКМ – это отраженный в языке способ видения мира, концептуализация действительности, то идиостиль – функционирующий язык, система средств концептуализации.

Хотя понятия «идиостиль» и «ЯКМ» находятся в неразрывном единстве, хотя они «взаимоотражаются», отождествлять их не следует, поскольку идиостиль – это, прежде всего, системно-языковое образование, а ЯКМ – концептуально-образное. В процессе исследования идиостиля выявляется система языковых средств, особенности их систематизации и отбора; в ходе исследовании ЯКМ – совокупность концептов и особенности типизации образов, однако совместно они как бы интегрируются в один, основной способ концептуализации и вербализации действительности.

В лингвистической литературе находим множество определений ЯКМ. Все они исторически восходят к идеям Вильгельма фон Гумбольдта, который впервые обратил внимание на национальное содержание языка и мышления, отмечая, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [6, с. 164].

ЯКМ имеет своё концептуальное содержание, не отождествляясь при этом с ККМ, поскольку отражает ее не полностью, а лишь в определенной мере, ибо концептуальность в сознании «шире» слова изречённого, а недосказанность в звучащем слове всегда неизбывна. Гениальность Шукшина в том, что он путем усиления связи между ЯКМ и ККМ почти полностью нейтрализовал «зону недосказанности», обнаружив между ними неразрывную связь.

Таким образом, «для исследования ЯКМ актуален семантико-когнитивный подход» [7, с. 15].

Изучение отображённых в языке знаний и представлений о мире должно осуществляться в широком экстралингвистическом контексте с учётом тех факторов, которые не нашли отражение в языке, то есть с учетом пресуппозитивных смысловых компонентов – невербализованных, подразумеваемых знаний, репрезентированных в семантическом поле речи/текста. Без учета пресуппозитивной семантики адекватное восприятие речи было бы невозможно [8, с. 396].

Концептуальная картина мира в тексте художественного произведения – это линейная, озвученная последовательность концептов: идей, образов, представлений о мире в сознании субъекта речи, словом, большой объём пресуппозитивных знаний.

Примером может служить концепт «*память*» в рассказе «Дядя Ермолай»:

Теперь, много-много лет спустя, когда я бываю дома и прихожу на кладбище помянуть покойных родных, я вижу на одном кресте:

«Емельянов Ермолай …вич».

Ермолай Григорьевич, дядя Ермолай. И его тоже поминаю – стою над могилой, думаю. И дума моя о нем – простая: вечный был труженик, добрый, честный человек. Как, впрочем, все тут, как дед мой, бабка. Простая дума. Только додумать я ее не умею, со всеми своими институтами и книжками. Например: что был в этом, в их жизни, какой-то большой смысл? В том именно, как они ее прожили. Или – не было никакого смысла, а была одна работа, работа… Работали да детей рожали. Видел же я потом других людей… Вовсе не лодырей, нет, но…свою жизнь они понимают иначе. Да сам я ее понимаю теперь иначе! Но только когда смотрю на эти холмики, я не знаю: кто из нас прав, кто умнее? Не так – не кто умнее, а – кто ближе к Истине. И уж совсем мучительно – до отчаяния и злости – не могу понять: а в чем Истина-то? Ведь это я только так – грамоты ради и слегка из трусости – величаю ее с заглавной буквы, а не знаю – что она? Перед кем-то хочется снять шляпу, но перед кем? Люблю этих, под холмиками. Уважаю. И жалко мне их.

В сущности, это мегаконцепт – исходный концепт, включающий в свою сферу другие исходные *концепты: жизнь, труд, человек, любовь, благодаросты, ум, истина, предки, потомки* и др., зеркально отражающие особенности русского менталитета

Глубинные когнитивные процессы в сознании автора – талантливой языковой личности – мгновенно, непроизвольно воспроизводят в памяти читателя личное понимание концептов, порождающее реминисценцию: «*Два чувства дивно близки нам – В них обретает сердце пищу: любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам*» (А.С. Пушкин).

Чаще всего концепты в рассказах Шукшина обозначаются в форме сложного синтаксического целого (сверхфразового единства) – группы предложений, объединенных смысловой и грамматической связью. Данное сложное синтаксическое целое (ССЦ) – это уже единица текста с отчётливой композицией: первый абзац – завязка, обозначение концепта, он же – тема ССЦ, далее – до высказывания *а в чём истина-то?* – основная часть, раскрытие темы; отмеченное высказывание – кульминация развития темы; последние пять предложений – развязка.

Рассказ «Выбираю деревню на жительство» примечателен ироническим обозначением концепта *совесть*:

С совестью Николай Григорьевич был в ладах: она его не тревожила. И не потому, что он был бессовестный человек, нет, просто это так изначально повелось: при чем тут совесть! Сумей только аккуратно сделать, не психуй и не жадничай и не будь идиотом, а совесть – это… знаете… Когда есть в загашнике, можно и про совесть поговорить, но все же спится тогда спокойней, когда ты все досконально продумал, все взвесил, проверил, свел концы с концами – тогда пусть у кого-нибудь другого совесть болит. А это – сверкать голым задом да про совесть трещать, – это, знаете, неумно. Словом, все было хорошо и нормально. Николай Григорьевич прошел свою тропку жизни почти всю. В минуту добрую, задумчивую говорил себе: «Молодец: и в тюрьме не сидел, и в войну не укокошили».

Таково содержание внутреннего монолога главного героя. Комизм ситуации в том, что «умные» рассуждения о совести, своего выстраиваются в сфере концепта «воровство».

Стилистические особенности рассмотренных текстовых фрагментов заключаются в большом количестве элементов разговорной речи; они придают тексту разговорную окраску, репрезентированную в произведениях как важнейший стилистический компонент языка художественного текста.

ЯКМ репрезентирована как составная часть концептуальной картины мира – основного содержание произведения.

В результате исследования авторы пришли к следующим выводам:

1. Основным результатом исследования стала реализация когнитивно-стилистического подхода в определении системно-соотносительных связей между первичными текстообразующими категориями в рассказах В.М. Шукшина: разговорный синтаксис, идиостиль, концептуальная картина мира, языковая картина мира.

2. Разговорный синтаксис – это особый строй речи, специфика которой – в наличии типизированных и клишированных – устойчивых, синтаксически несвободных конструкций, характерных для разговорной речи и функционирующих обычно в её сфере; разговорный синтаксис – это синтаксический уровень системы разговорной речи.

3. Идиостиль – это комплекс формальных и содержательных языковых характеристик, присущих произведениям того или иного автора в определенный исторический период; способ использования всей системы языковых выразительных средств в процессе работы над текстом. При когнитивном подходе результатом реализации данного способа становится языковая картина мира.

4. ЯКМ в произведениях В.М. Шукшина – один из наиболее ярких фрагментов русской языковой картины мира в русской художественной литературе.

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960.
2. Лаптева О.А. *Русский разговорный синтаксис*. Москва: Наука, 1976.
3. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1982; Т. 2.
4. Коняшкин А.М. *Современные проблемы филологической науки и практики*: практикум. Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2001.
5. *Русский язык: энциклопедия.* Москва: Большая российская энциклопедия: Дрофа, 1997.
6. Гумбольдт В.Ф. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
7. Никитина Л.Б., Салимьянова И.В. *Образ пожилого человека в русской языковой картине мира.* Омск: ЛИТЕРА, 2013.
8. Падучева Е.В. Пресуппозиция. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.

References

1. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960.
2. Lapteva O.A. *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moskva: Nauka, 1976.
3. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1982; T. 2.
4. Konyashkin A.M. *Sovremennye problemy filologicheskoj nauki i praktiki*: praktikum. Abakan: Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2001.
5. *Russkij yazyk: `enciklopediya.* Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya: Drofa, 1997.
6. Gumbol'dt V.F. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.
7. Nikitina L.B., Salim'yanova I.V. *Obraz pozhilogo cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira*. Omsk: LITERA, 2013.
8. Paducheva E.V. Presuppoziciya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-326-329

***Barmina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: mar.indigo@mail.ru*
***Moskalenko O.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: kerulen@bk.ru*
***Skidan O.G.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: skidan_ua@mail.ru*

HANDLING THE EMOTIVE INFORMATION WHEN TRANSLATING NON-FICTION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN: THE CASE OF *INTO THE WILD* BY JON KRAKAUER. The objective of the study is to find the influence of genre and style features of documentary fiction on the choice of translation strategy: the research material is *Into the Wild* by J. Krakauer's and its translation into Russian by D. Kulikov. The key to determine the strategy is understanding of documentary fiction as a hybrid genre that combines the documentary, represented by cognitive information, and fiction, represented by emotional and aesthetic information. On the basis of the receptive method, complex application of methods of comparative and contextual analysis and the theory of distribution of different types of information in the text (I. Alekseeva), the article analyzes the ways of transmitting emotional information represented by the speech of characters, diminutives and phraseological units. The scientific novelty is that for the first time a comparative analysis of emotional information is carried out in the original and in the translation of a documentary fiction. As a result, it is revealed that the translation strategy to overestimate the level of emotionality of the translation is unsuccessful, as it interferes with the perception of the documentary of the work and distorts the style. It seems promising to study different types of information in documentary fiction and to determine translation strategies when working with them.

Key words: **translation strategy, emotive, emotology, cognitive information, diminutive, phraseological unit.**

***Е.А. Бармина**, канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: mar.indigo@mail.ru*
***О.А. Москаленко,** канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: kerulen@bk.ru*
***О.Г. Скидан,** канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: skidan_ua@mail.ru*

ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ NON-FICTION (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «INTO THE WILD» ДЖ. КРАКАУЭРА И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

Цель статьи – определить влияние жанрово-стилевых особенностей документально-художественной литературы на выбор переводческой стратегии. Материалом является произведение Дж. Кракауэра «Into the Wild» и перевода на русский язык «В диких условиях» Д. Куликова. Ключевым для определения стратегии является понимание документально-художественной литературы как гибридного жанра, объединяющего документальное начало, представленное когнитивной информацией, и художественное, представленное эмоциональной и эстетической информацией. Авторы используют рецептивный метод, методы сопоставительного и контекстуального анализа и теории распределения разных видов информации, чтобы проанализировать способы передачи эмоциональной информации, представленной речью персонажей, диминутивами и фразеологическими единицами. Научная новизна состоит в том, что впервые проводится сопоставительный анализ эмоциональной информации в оригинале и переводе документально-художественного произведения. В результате выявлено, что переводческая стратегия завышать уровень эмоциональности перевода является неудачной, так как мешает восприятию документального начала произведения и искажает художественное. Перспективным представляется изучение разных типов информации в документально-художественной литературе и определение переводческих стратегий при работе с ними.

Ключевые слова: **переводческая стратегия, эмотив, эмотология, когнитивная информация, диминутив, фразеологическая единица.**

Перевод произведений литературы non fiction, документально-художественной прозы, представляет особую задачу, так как в нем сочетается приблизительно в равной степени когнитивная и эмоциональная информация. Трудности перевода обусловлены тем, что роль эмоциональной информации для создания полноценного и востребованного у читателя документально-художественного произведения ничуть не меньше, чем роль когнитивной информации, которая отвечает за документальность. Опираясь на классификацию И. Алексеевой, предложенную в практической монографии «Профессиональный тренинг переводчика» [1, с. 152], считаем возможным рассматривать адекватность перевода произведения «Into the Wild» (1996) Дж. Кракауэра, выполненного в 2014 г. Дмитрием Куликовым, с точки зрения воспроизведения в переводе разных типов информации: когнитивной, эмоциональной и эстетической. Анализ переводческих решений при работе с когнитивной информацией, определяющей документальную составляющую книги, позволил сделать ряд выводов, обобщенных в статье «Передача когнитивной информации при переводе произведений non-fiction (на примере романа «Into the Wild» Дж. Кракауэра и его перевода на русский язык)» [2]. Фактическая реконструкция истории выживания и гибели главного героя Кристофера Маккэндлесса реализована за счет когнитивной информации, представленной датами, расстояниями, именами собственными и топонимами, цитатами из книг, зафиксированными в дневнике, терминами – эти элементы помогают автору добиться «эффекта присутствия», обеспечивают достоверность повествования. Оформленная средствами литературной нормы, нейтральная информация требует от переводчика передачи при помощи однозначных соответствий. Тем не менее сопоставительный анализ позволил выявить в переводе ряд «фактических ошибок, искажающих образ природы, на фоне которой происходит действие книги, неверной номинации географических объектов, округления расстояний» [2, с. 181], что, даже при в целом верно выбранной переводческой стратегии, является недопустимым при переводе документально-художественной литературы. Однако гибридная природа находящегося в центре нашего внимания жанра ставит еще один важный для переводчика вопрос – вопрос о передаче эмотивности текста.

Цель настоящей статьи – определить переводческие стратегии передачи эмоциональной информации при переводе произведения жанра non fiction «Into the Wild» Дж. Кракауэра на русский язык, для чего решаются следующие задачи:

– дается общая характеристика эмоциональной информации;

– определяются эмотивы (носители эмоциональной информации) в тексте оригинала;

– на основе сопоставительного анализа характеризуются основные решения переводчика.

Исследование основано на комплексной методологии, сочетающей рецептивный метод, методы сопоставительного и контекстуального анализа и научной критики перевода. Актуальность исследования определяется тем, что книга Кракауэра «Into the Wild», являясь мировым бестселлером и став основой для популярной одноименной экранизации, до сих пор практически не получила научного осмысления в лингвистической науке, хотя прямая зависимость выработки переводческой стратегии от жанра произведения является очевидной. Авторы впервые проводят сопоставительный анализ оригинального текста «Into the Wild» и его перевода на русский язык с точки зрения передачи эмотивов, что определяет новизну исследования. Его практическая значимость связана с тем, что характеристика и анализ основных переводческих решений при воспроизведении в русском переводе эмоциональной информации позволяет выработать рекомендации по переводу документально-художественной прозы.

В качестве теоретической основы исследования авторы привлекают работы отечественных лингвистов, теоретиков и практиков перевода Алексеевой И. [1], Шаховского В. [3], Сорокина Ю. [4], Скидан О. [5], Монастырской Е. [6], Москаленко О. [2], Комиссарова В. [7] и др.

В произведении «Into the Wild» Дж. Кракауэра наиболее яркие примеры эмоциональной информации нам удалось обнаружить в речи персонажей; кроме того, мы обращаемся к рассмотрению диминутивов и фразеологических единиц, намеренно не делая акцент на стилистических средствах и приемах, так как рассмотрение переводческих стратегий по работе с ними, на наш взгляд, может в перспективе стать предметом отдельного исследования и позволит охарактеризовать специфику передачи стилистических средств при переводе литературы non fiction.

Речь персонажей. Эмоционально-экспрессивная информация играет важную роль в построении документально-художественного жанра, так как она отображает фрагменты действительности, давая ей оценку, представляет художественное начало в тексте, оказывая особое эмоциональное воздействие на читателя. Изучение эмоциональности в литературе является важным аспектом в современной коммуникативной лингвистике (эмотологии или эмотиологии, или

омоциологии [6, с. 849]), особенно актуальным представляется вопрос передачи эмотивов при переводе [4]. Отметим, что эмоциональность снижает уровень документальности в пользу художественности, несмотря на то, что речь персонажей в произведениях документально-художественного жанра частично несет объективную информацию. Отображая эмоционально-экспрессивную информацию при переводе, переводчик сталкивается с определенными сложностями. Речь персонажей в литературе – один из основных способов создания характера. Ее главная задача – произвести впечатление подлинности, тем более что в документально-художественной литературе речь персонажей не является полностью вымыслом автора. Например, в произведении «В диких условиях» Джон Кракауэр лично общается со всеми знакомыми и родственниками главного персонажа, поэтому его задачей являлось максимально точно воспроизвести сказанное ими.

Итак, речь персонажей представляет собой живую разговорную речь, которой присущи устная форма, спонтанность, диалогичность, определенная ситуативная обусловленность и экспрессивность. Кроме содержательной информации, речь персонажей способна дать социальную информацию, характеризующую степень образованности персонажа, его социальный статус. С точки зрения синтаксиса речь персонажей обусловлена краткостью высказываний. Длинные предложения, как правило, используются для передачи когнитивной информации, так как они несут информативный характер. Разговорной речи присущи короткие фразы, так как они в первую очередь ориентированы на эмоциональное воздействие. Разговорная речь, насыщенная просторечиями, жаргоном, сленгом и бранной лексикой, придает тексту большую экспрессивность и раскрепощенность. В книге «Into the Wild» в основном изображены обычные рабочие и бродяги, поэтому речь персонажей насыщена сниженной лексикой. Выделяют два разряда сниженной лексики: разговорная и просторечная. Просторечная лексика характеризуется большей экспрессивностью, чем разговорная; сфера использования: дружеские беседы, фамильярное общение. Часто сниженная лексика сочетается с бранной, что помогает достичь экспрессии. Просторечие представляет собой отклонение от стандартного литературного языка. Употребление просторечий зависит от образованности персонажей, места их рождения и пребывания. К сниженной лексике также относятся сленгизмы, которые распространены в англоязычной культуре. Стоит также отметить, что уровень экспрессивности иноязычной и родной лексики несопоставимы, что также представляют собой определенную переводческую проблему. Зачастую переводчики, учитывая подобную несопоставимость, находят менее экспрессивный эквивалент или, наоборот, чрезмерно экспрессивный. В.Н. Комиссаров подчеркивает тот факт, что в зависимости от поставленных целей «перевод может осуществляться с большей или меньшей степенью детализации» [7, с. 123]. Далее мы рассмотрим определенные примеры, из которых станет понятно, какие именно трансформации могут применяться в описанных случаях.

«I told him that a twenty-two probably wouldn't do anything to a grizzly except make him mad» [8].

«Я сказал, что взрослого гризли пуля из его мелкашки мало того что не убьет, а, скорее, наоборот, только разозлит» [9, с. 20].

Фраза принадлежит одному из персонажей «Into the Wild» Джиму Гэлиену, простому электрику. В данном случае лексема «twenty-two» обозначает ружье двадцать второго калибра и основано на метонимическом переносе термина «22-caliber handgun». Переводчик на русский язык также выбирает разговорный вариант: «мелкашка» – малокалиберная винтовка, считается разговорным словом. Таким образом, переводчик подобрал необходимый эквивалент, однако при переводе слово приобрело эмоциональную окрашенность.

Отдельной проблемой при переводе на русский язык анализируемого произведения является значительное количество вульгаризмов, которые передают эмоции персонажей: злость, раздражение, неприятие окружающей действительности, нервное напряжение. Ненормативная лексика в документально-художественных произведениях передает жизненные особенности определенного социального слоя и максимально точно отображает действительность. При переводе ненормативной лексики используются те же переводческие трансформации, что и для литературной лексики, но, переводя определенные жаргоны и арго, переводчику необходимо иметь фоновые знания о подобных языковых единицах. Современные словари, к сожалению, не способны предоставить информацию о ситуации употребления тех или иных жаргонизмов и вульгаризмов. Прежде чем подбирать словарный эквивалент в русском языке, переводчик должен определить, к какому именно регистру сниженной лексики принадлежит языковая единица оригинала. При этом возможна смена первоначального регистра. Просторечное слово может стать разговорно-фамильярным, сленгизм – вульгаризмом, жаргонизм – грубо просторечным словом. А значит, изменится и оценочно-семантический компонент, лексическая единица может приобрести негативный оттенок, которого не было в оригинале или наоборот.

«One afternoon, after nine hours of humping two-by-tens and driving sixteen-penny nails, I told my boss I was quitting» [8].

«И вот, как-то днем, вконец задолбавшись корячиться с вагонкой и гвоздями, я заявил начальнику, что ухожу» [9, с. 232].

Слово «hump» в английском считается вульгаризмом и в прямом смысле означает «половой акт», переводчик снова использовал стилистическую нейтрализацию. В русском языке вульгаризм отразился двумя глаголами «задолбаться» и «корячиться», при этом примеры арго «*two-by-tens» и «sixteen-penny nails*» генерализованы. Эмоциональный рисунок высказывания, на первый взгляд, сохранен, но при этом из предложения фактически убрана за счет генерализации причина раздражения: монотонная работа, неподходящий размер гвоздей, что заставляет русскоязычного читателя воспринимать героя как лентяя, тогда как в оригинале акцент сделан на его нежелании выполнять глупые задачи и, скорее, характеризует как человека свободолюбивого, порывистого.

Нередко при обилии в тексте оригинала нецензурной лексики применяется стилистическая нейтрализация, что снимает с текста эмоционально-оценочный, образный, экспрессивный или функционально-стилистический оттенок:

«Hell, no… How I feed myself is none of the government's business. Fuck their stupid rules» [8].

«Нету, блин… Как я буду добывать себе пропитание, властей совершенно не касается. Пошли они со своими идиотскими законами» [9, с. 21].

Слово «hell» в словарях помечено как грубая лексика. Переводчик использовал стилистическую нейтрализацию, введя слово «блин», которое является эвфемизмом бранной лексики. Тот же прием использован в переводе фразы *«Fuck their stupid rules»* [8]: Д. Куликов подобрал наиболее нейтральный вариант для этой фразы «пошел ты», однако он также считается грубым. При переводе отрицательной частицы «no» переводчик употребил просторечие «нету», тем самым сохраняя речевую характеристику героя. Подобная лексика была использована для передачи негативной оценки со стороны главного персонажа, что также характеризует его возраст, которому присущ юношеский максимализм.

В еще большей степени стилистическая нейтрализация заметна в следующем примере:

«A note taped to the windshield read, "This piece of shit has been abandoned. Whoever can get it out of here can have it"» [8].

«На лобовом стекле машины была прилеплена записка следующего содержания: "Эта рухлядь мне больше ни к чему. Если сможете вывезти ее отсюда, то берите себе"» [9, с. 54].

Вульгаризм «this piece of shit» передан в русском переводе пренебрежительным словом «рухлядь», кроме того, переводчик прибегает к конкретизации.

Иногда Д. Куликов меняет стилистический регистр слова, заменяя нейтральную лексему грубо-просторечной:

«Gordon has an eight-thousand-pound winch on the front of his rig…» [8].

«А у Гордона на морде – лебедка на три с половиной тонны…» [9, с. 30].

Как мы видим из примера, переводчик применяет дифференциацию при переводе нейтрального слова «front», при этом заменив его на жаргонизм «морда», используемый в технической сфере среди автомобилистов и моряков. Однако такой способ перевода снижает информативную составляющую. Данное высказывание принадлежит владельцу автокузовной мастерской Кену Томпсону: читатель, не разбирающийся в технической сфере, не знакомый с профессиональным арго, может по контексту предположить, что речь идет не о передней части автомобиля, а о лице другого персонажа Гордона Самела, так как слово «морда» является вульгарным синонимом слова «лицо».

В целом Д. Куликов часто понижает стилистический регистр, заставляя персонажей звучать грубее, чем в оригинале:

«I'll see what happens when spring comes around, because that's when I tend to get rally itchy feet» [8].

«Подожду весны и посмотрю, что будет, потому что именно весной у меня, как правило, начинает свербить в одном месте» [9, с. 76].

Идиома «itchy feet» в словаре обозначает «чемоданное настроение» и была передана более разговорным вариантом «свербить в одном месте». При переводе на русский языковая единица приобрела более просторечный и экспрессивный оттенок. Следующий пример доказывает, что чрезмерная экспрессия и трансформация нейтрального слова в просторечие являются не всегда уместным переводческим выбором.

Сопоставительный анализ речи персонажей в оригинале и переводе позволяет увидеть, что итогом злоупотребления сниженной лексикой со стороны переводчика становится нивелирование речевых характеристик героев произведения. В книге «Into the Wild» автор проводит героя через встречи с людьми разного социального статуса, возраста, образования, о которых мы можем судить не только по прямым указаниям на род занятий, возраст и культурный бэкграунд, но и по эмотивности персонажной речи, тогда как в переводе все герои говорят «как под копирку», вне зависимости от коммуникативной ситуации. Возникает эффект «массового», усредненного героя, злоупотребляющего вульгаризмами.

Диминутивы. В связи с тем, что писатели, работающие в документально-художественном жанре, в большей степени акцентируют внимание на документальности, в тексте оригинала мы не встречаем уменьшительно-ласкательных суффиксов (диминутивов), которые снижают уровень документальности, однако при переводе они все-таки встречаются, что обусловлено широко развитой суффиксальной системой русского языка. В русском языке суффиксы передают разнообразные характеристики существительных, но в большей мере они выражают количественную степень и дают субъективную оценку происходящему. В английском языке диминутивы встречаются крайне редко, в основном для придачи какой-либо оценки, существительное сопровождается определенным прилагательным, например, *little*. Поэтому часто стилистически нейтральные существительные превращаются в переводе в эмоционально окрашенные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Учтем, что диминутивы могут

образовывать как уменьшительно-ласкательные формы слов, так и уменьшительно-пренебрежительные (уничижительные) формы – оба варианта придают повествованию эмоциональную окрашенность.

«Eventually the jam broke and the waters subsided; but the cabin had lost its charm, for the debris on the floor was a foot thick and somewhat repellent» [8].

«Постепенно заторы прорвало, и вода сошла, но избушка потеряла прежнюю прелесть, так как на полу остался отвратительный осадок» [9, с. 63].

В данном случае слово «cabin» является стилистически нейтральным и имеет достаточно объемный список значений. В русском языке слово приобрело эмоционально окрашенную оценку, переводчик специально указал размерное значение денотата, чтобы показать, в каких условиях живет главный герой. Хотя не можем не отметить, что выбор лексической единицы «избушка» вызывает у нас сомнения, так как тесно связан именно с русской сказочно-былинной культурой, а в контексте произведения выглядит чужеродно.

Отметим, что в переводе «В диких условиях» диминутивы не всегда оправданы.

«The water by this time was a chaos of whitecaps that threatened to swamp and capsize this tiny craft» [8].

«Воды в этот момент уже превратились в хаос из белых бурунов, грозивших перевернуть и затопить его крошечное суденышко» [9, с. 70].

Пример показывает неудачное сочетание прилагательного и диминутива. В тексте оригинала автор с помощью прилагательного указывает только на размер плота, когда в переводе появляется субъективное отношение переводчика, который показал, что плот не только небольшого размера, но и выразил негативную оценку с помощью уменьшительно-пренебрежительного суффикса *-ышк*. В данном случае прилагательное «крошечное» и так придает существительному качественно-количественную характеристику, а диминутив «суденышко» указывает на плохое качество плота. Кроме того, вряд ли можно считать синонимичными слова «плот» и «судно/суденышко»: такой выбор переводчика создает ложный образ происходящего в книге. Иногда злоупотребление диминутивами выглядит странным: персонажи наделяются характеристиками восприятия действительности, которыми в оригинале не обладают. Например: *A bight of tidewater – небольшой заливчик, small hanging glacier – небольшой висячий ледничок.*

В произведении «Into the Wild» Дж. Кракауэр редко изображает действительность с помощью подобных прилагательных, тем самым придерживаясь документального стиля. Однако Д. Куликов довольно часто дает собственную оценку происходящему с помощью диминутивов, что значительно перекодирует персонажей; возникает эффект интерстилевого тонирования, который в оригинале не выражен.

Фразеологические единицы. Особую роль в документально-художественной литературе играют фразеологизмы. Фразеологические обороты являются стилистическим средством, которое делает речь красочной, образной и в какой-то степени убедительной. Конечно, фразеологизмы представляют в подобном жанре художественное начало, так как несут в себе, прежде всего, эмоциональную информацию. Фразеологические обороты используются в определенных стилистических целях и являются творческим решением писателя. Они могут вводиться в текст как без изменений, так и с другим смысловым значением, иной структурой или обновленными экспрессивно-стилистическими качествами. Как правило, фразеологизмы функционируют в качестве выразительных компонентов речи, придавая ей яркость, образность и точность. Употребление фразеологических единиц насыщает произведение афористичностью, эмоциональностью, народным колоритом и, в том числе, метафоричностью. С помощью фразеологизмов писатель рисует точную картину происходящего, а читатель, в свою очередь, воспринимает эту картину на должном эмоциональном уровне.

Принято выделять четыре способа перевода фразеологизмов: поиск эквивалента, аналоговый перевод, калькирование, описательный перевод [7, с. 14]. При работе с фразеологическими единицами не должно появляться различий в смысловом содержании, эмоционально-экспрессивной окраске, стилистической отнесенности и метафоричности языка оригинала и перевода. Однако отметим, что часто эмоциональная нагрузка фразеологических единиц и устойчивых выражений оказывается разной для оригинала «Into the Wild» и его перевода, но в незначительной степени.

«By then Chris was long gone» [8].

«К этому моменту Криса и след простыл» [9, с. 47].

В данном примере Д. Куликов превратил стилистически нейтральное сказуемое «was long gone» в разговорное устойчивое словосочетание «след простыл». Данное выражение – часть повествования, а не прямой речи. Отметим, что авторское повествование Дж. Кракауэра можно охарактеризовать как максимально нейтральное с точки зрения эмоциональной информации, стилистически ровное, что и позволяет добиться эффекта документальности и является жанрообразующим признаком. Однако при передаче речи персонажей, в том числе косвенной, перевод при помощи эмотивов является обоснованным, хотя выбор фразеологизма не всегда кажется удачным с точки зрения воссоздания образа:

«Ever since I told him, there was a clash between us» [8].

«И с тех пор как я ему это сказала, между нами кошка пробежала» [9, с. 71].

Переводчик в данном примере передал нейтральное слово «clash», которое переводится как «конфликт», фразеологизмом «кошка пробежала». Фразеологизм передан не в полной форме (полная форма «черная кошка пробежала»), но его частичная передача не меняет смысла о возникшей неприязни друг к другу. Переводчик целесообразно добавил большей экспрессии выражению, тем самым показав отношение персонажа, которому принадлежат слова, к происходящему.

Нередко Д. Куликов использует метод фразеологического аналога:

«A substantial number of those present were walking around buck naked» [8].

«Значительная часть присутствовавших разгуливала по лагерю в чем мать родила» [9, с. 93].

Сопоставительный анализ произведения «Into the Wild» Дж. Кракауэра и перевода на русский язык, выполненного Д. Куликовым, позволил прийти к следующим выводам. Отнесенность ставшего бестселлером произведения к документально-художественному жанру определяет выбор переводческих стратегий: объединение, диффузия художественного и документального начал является жанроформирующей чертой, при этом документальная составляющая передается за счет когнитивной информации, которая требует поиска однозначных соответствий при переводе, а художественность реализуется, в том числе, за счет эмоциональной информации. Нами было определено, что в рамках рассматриваемого текста основными носителями эмоциональной информации являются речь персонажей, диминутивы и фразеологические единицы. Новизна полученных результатов состоит в том, что впервые пристальное внимание уделяется передаче эмотивов при переводе произведения «Into the Wild», которое рассматривается как пример документально-художественной прозы.

Автор книги строит повествование, в том числе, за счет воспроизведения своих бесед с участниками и очевидцами событий, родственниками и знакомыми главного героя. Так как все они принадлежат к разным социальным группам, то и характеристики их *речи* значительно отличаются, свидетельствуя об уровне образования, возрасте, культурном бэкграунде, характере. Тем не менее отметим, что в переводе отчетливо проявилась тенденция к засорению речи персонажей сниженной лексикой и вульгаризмами, которых не было в оригинале, что создает эффект «единого героя» и стирает разницу между речью различных персонажей. Как показывает практика, при сопоставлении перевода с английского языка на русский с оригиналом часто отмечается, что переводчик обращается к экспрессивно окрашенным словам вместо нейтральных слов оригинала. Это во многом связано с большей конкретностью русского языка в сочетании с более яркой экспрессивностью [5, с. 74]. Документальность анализируемой книги предопределяет отсутствие в ней *диминутивов*: эмоциональный компонент передается за счет введения определения «little» – к сожалению, перевод изобилует не только диминутивами с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но и избыточными конструкциями с двумя диминутивами подряд типа «небольшой + сущ. с уменьшительно-ласкательным суффиксом», что однозначно портит как стилистический рисунок, так и искажает идею книги о выживании в суровых условиях. Наиболее удачной считаем работу переводчика с *фразеологическими единицами*: в целом эмоциональный рисунок фрагментов как повествования, так и персонажной речи, содержащих фразеологизмы, в переводе соответствует оригиналу, а наиболее частотным оказывается аналоговый перевод.

Таким образом, выбранная Д. Куликовым стратегия работы с эмотивами вряд ли может считаться успешной: в совокупности эмоциональное полотно перевода становится слишком однообразным, нивелируя разницу между различными персонажами, авторской и персонажной речью. Результаты исследования могут быть полезны практикующим переводчикам, использоваться при обучении переводу с применением метода сопоставительного анализа оригинала и перевода, что определяет их практическую значимость. В перспективе представляется возможным применять методику сопоставления в оригинале и переводе различных типов информации в документально-художественной прозе для выработки универсальных переводческих стратегий.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика.* Санкт-Петербург: Союз, 2001.
2. Москаленко О.А. Передача когнитивной информации при переводе произведений non-fiction (на примере романа «Into the Wild» Дж. Кракауэра и его перевода на русский язык). *Современное педагогическое образование.* 2020; № 6: 177 – 182.
3. Шаховский В.И. *Эмотивный компонент значения и методы его описания:* учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, 1983.
4. Сорокин Ю.А. Что мы делаем, когда переводим художественный текст? *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2005; № 1: 44 – 48.
5. Скидан О.Г. К вопросу о передаче эмотивности при художественном переводе (на материале цикла историко-приключенческих романов у. Смита «Ballantyne»). *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания.* 2021; № 1 (19): 72 – 76.
6. Монастырская Е. Негативный эмоциональный компонент языковой реальности произведения Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки». *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2020; № 3 (83): 849 – 858.

7. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода.* Москва: ЧеРо, 1999.
8. Krakauer J. *Into the Wild*. Available at: http://www.metropolitancollege.com/Into%20The%20Wild.pdf
9. Кракауэр Дж. *В диких условиях*. Перевод с английского Д.А. Куликова. Москва: Эксмо, 2015.

References

1. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika.* Sankt-Peterburg: Soyuz, 2001.
2. Moskalenko O.A. Peredacha kognitivnoj informacii pri perevode proizvedenij non-fiction (na primere romana «Into the Wild» Dzh. Krakau`era i ego perevoda na russkij yazyk). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 6: 177 – 182.
3. Shahovskij V.I. *`Emotivnyj komponent znacheniya i metody ego opisaniya:* uchebnoe posobie k speckursu. Volgograd, 1983.
4. Sorokin Yu.A. Chto my delaem, kogda perevodim hudozhestvennyj tekst? *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2005; № 1: 44 – 48.
5. Skidan O.G. K voprosu o peredache `emotivnosti pri hudozhestvennom perevode (na materiale cikla istoriko-priklyuchencheskih romanov u. Smita «Ballantyne»). *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya.* 2021; № 1 (19): 72 – 76.
6. Monastyrskaya E. Negativnyj `emocional'nyj komponent yazykovoj real'nosti proizvedeniya Kena Kizi «Proletaya nad gnezdom kukushki». *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 3 (83): 849 – 858.
7. Komissarov V.N. *Obschaya teoriya perevoda.* Moskva: CheRo, 1999.
8. Krakauer J. *Into the Wild*. Available at: http://www.metropolitancollege.com/Into%20The%20Wild.pdf
9. Krakau`er Dzh. *V dikih usloviyah*. Perevod s anglijskogo D.A. Kulikova. Moskva: `Eksmo, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.01.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-329-332

***Niu Yan**, postgraduate, Department of History of Russian literature, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: niuyan63557@mail.ru*

RECEPTION OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE IN N.S. GUMILEV'S POEM "CHINESE GIRL". The article is devoted to the reception of the Chinese traditional culture in the poem of N.S. Gumilev "Chinese Girl." Particular attention is paid to the analysis of the image of the "Chinese girl" in the works of N.S. Gumilev. The article explores the figurative and symbolic series, motifs and the main theme of the poem, its intertextual connection with the works of the poets of the Tang era – Wen Tingyun and Wang Changling, as well as the originality of the verse form. As a result, it is proved that N.S. Gumilev's "Chinese Girl" can be considered as an imitation of Chinese Guiyuanshi, the poems "Yi Jiangnan" and "Guiyuan" are perceived as his precedent texts. The deliberate choice of the metrical and strophic structure shows the poet's attempt to recreate the Chinese classical verse form in Russian poetry.

Key words: **Chinese culture, Chinese poetry of Tang era, reception, imitation, Russian poetry of Silver Age, N.S. Gumilev.**

***Ню Янь,** аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: niuyan63557@mail.ru*

РЕЦЕПЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТИХОТВОРЕНИИ Н.С. ГУМИЛЕВА «КИТАЙСКАЯ ДЕВУШКА»

Статья посвящена рецепции китайской традиционной культуры в стихотворении Н.С. Гумилева «Китайская девушка». Особое внимание уделяется анализу образа китайской девушки в творчестве Н.С. Гумилева. Рассматриваются образно-символические ряды, мотивы и главная тема стихотворения, его интертекстуальная связь с произведениями поэтов эпохи Тан – Вэнь Тинъюня и Ван Чанлина, а также своеобразие формы стиха. В результате доказано, что стихотворение «Китайская девушка» Н.С. Гумилева можно рассматривать как подражание китайской гуйюаньши, стихотворения «И Цзяннань» и «Сетования девушки» воспринимаются как его прецедентные тексты. Осознанный выбор метрико-строфического строения показывает попытку поэта воссоздать китайскую классическую стиховую форму в русской поэзии.

Ключевые слова: **китайская культура, китайская поэзия эпохи Тан, рецепция, подражание, русская поэзия Серебряного века, Н.С. Гумилев.**

Публикация выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета КНР по управлению фондом обучения за границей

Китайская тема в поэзии Н.С. Гумилева давно привлекает внимание многих исследователей творчества поэта. Существенное место в гумилевских «китайских текстах» занимает сборник китайских стихов «Фарфоровый павильон» (1917). Исследователями творчества Гумилева уделяется большое внимание анализу его источника, образно-символических рядов, метрико-строфического строения и т.д. Следует отметить, что стихотворение «Китайская девушка», написанное Гумилевым в 1914 году, имеющее интертекстуальную связь с «Фарфоровым павильоном», еще недостаточно изучено. В отличие от «Фарфорового павильона», источником которого считалась «Яшмовая книга» Ж. Готье [1, с. 72], вопрос об источнике стихотворения «Китайская девушка» до сих пор остается нерешенным. А.А. Моисеева пишет: «Помимо вопросов, связанных с его происхождением (авторское стихотворение или перевод чужого текста неустановленного автора, авторизованный перевод с русского на французский или наоборот), произведение интересно уже хотя бы тем, что относится к числу не слишком многочисленных в поэтическом наследии Н.С. Гумилева ролевых стихотворений от женского лица: оно построено как развернутое высказывание непосредственно от лица китайской девушки» [2, с. 106]. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена отсутствием в современном литературоведении окончательного вывода об источнике гумилевской «Китайской девушки».

Цель настоящего исследования заключается в анализе особенностей рецепции традиционной китайской культуры в стихотворении Н.С. Гумилева «Китайская девушка».

Поставленная цель определила основные задачи исследования: определить особенности и роль образа «китайской девушки» в творчестве Гумилева; выявить сходство стихотворения Н.С. Гумилева «Китайская девушка» с китайской гуйюаньши и его интертекстуальную связь с текстами китайских поэтов эпохи Тан; установить специфику метрико-строфического строения стихотворения.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые рассматриваются рецепция китайской классической формы стиха в стихотворении «Китайская девушка» и его интертекстуальная связь с китайскими текстами эпохи Тан.

Теоретическая и практическая значимость заключаются в попытке показать новую возможность комплексного анализа рецепции инокультурного текста в русской литературе и русско-китайских литературных связей. Его результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении китайской темы в творчестве Н.С. Гумилева и рецепции китайской культуры в русской поэзии XX века. Материалы могут быть применены в курсах по истории русской литературы XX века.

Образ «китайской девушки» как составляющая построения «китайского рая»

Образ «китайской девушки» в творчестве Гумилева появился гораздо раньше одноименного стихотворения. Он впервые возник в стихотворении «Путешествие в Китай» (1910): «Ты будешь пугалом ***дев китайских***, / Бедра обвив зеленым плющом. / <...> Только в Китае мы якорь бросим, / Хоть на пути и встретим смерть!» [3, с. 280]. Китай в этом стихотворении изображается как далекий и священный «заветный рай», состоящий из множества образов китайской культуры: «чайного сада», «медного льва», «**дев китайских**» и т.д.

Мотив «китайского рая» и образ «китайской девушки» обретают дальнейшее развитие в стихотворении Гумилева «Я верил, я думал...» (1911). Как написал Гумилев в стихотворении, он больше не принадлежит Богу: «Я продан! Я больше не Божий!» [4, с. 92], и нашел новый духовный приют в «желтом Китае»: «И вот мне приснилось, что сердце мое не болит, / Оно — колокольчик фарфоровый в желтом Китае / На пагоде пестрой… висит и приветно звенит, / В эмалевом небе дразня журавлиные стаи» [4, с. 92]. Отметим, что «китайская девушка» в данном стихотворении отличается подробным описанием: «А ***тихая девушка*** в платье из красных шелков, / Где золотом вышиты осы, цветы и драконы, / С поджатыми ножками смотрит без мыслей и снов, / Внимательно слушая легкие, легкие звоны» [4, с. 92]. «Платье из красных шелков, где <…> вышиты <…> цветы и драконы» свидетельствует об императорском происхождении девушки. Она «тихая», «без мыслей», полностью соответствует конфуцианской концепции о женщине. С окончательным становлением патриархальной системы в эпоху Западной Чжоу женщин постепенно исключают из политики и ограничивают в сфе-

ре семейной деятельности. Впоследствии сформировался моральный кодекс поведения и нормы для девушек/женщин в феодальном Китае – «Троякое повиновение и четыре добродетели» (三从四德). «Троякое повиновение» означает, что девушка до замужества повинуется отцу, после замужества – мужу, после смерти мужа – сыну; «четыре добродетели» требуют от женщин супружеской верности, хорошего обхождения, приятной внешности и умения быть хорошей хозяйкой ([см.: 5]). Поэтому отличительными чертами характера древних женщин являются послушание, целомудрие и праведность, что и зафиксировано в конфуцианском трактате «Кун-цзы цзя юй»: «Мужчина стремится к верности и преданности, женщина – к целомудрию и послушанию» [6, с. 56]. Согласно традиционной китайской этике, заложенной конфуцианством, «тишина», «скромность» в древнем Китае считались неотъемлемыми качествами идеальной женщины.

Заметим, что гумилевский образ «тихой девушки» перекликается с «тихой девушкой» в «Шицзине»: «***Тихая, скромная, милая девушка ты,*** / Будешь супругу ты доброй, согласной женой» [7, С. 9]; «***Тихая девушка*** так хороша и нежна! / Там, под стеною, меня ожидает она. / Крепко люблю я, но к ней подойти не могу; / Чешешь затылок, а робость, как прежде, сильна» [7, с. 55]. «Тихая девушка» в стихотворении также выступает как «девушка мечты», с которой Гумилев заводит «духовные беседы»: в звоне фарфорового колокольчика она слышит «голос сердца» поэта, слышит его стремление к райскому Китаю.

Стихотворение «Китайская девушка» как подражание китайской гуйюаньши

В стихотворении «Китайская девушка» Гумилева обнаруживается многогранная рецепция китайской культуры, прежде всего китайской поэзии эпохи Тан.

Стихотворение «Китайская девушка» воспринимается как подражание Гумилевым китайской *гуйюаньши* (闺怨诗 «будуарная поэзия»; *гуй* 闺: девичий терем, будуар; *юань* 怨: сетования). Гуйюаньши, как одна из главных тематических рубрик китайской поэзии, присутствует в древнем Китае на протяжении веков и достигла своего расцвета в эпоху Тан. Гуйюаньши иногда также понимается как «лирика разлуки». Отметим, что гуйюаньши берет свое начало именно от «Шицзина». В «Шицзине» присутствуют песни о переживаниях девушек из-за неразделённой любви, их сетования на неверность, пьянство, суровость и жестокость супруга, о том, что он забыл ее, о тоске по ушедшим на войну близким; при этом «женские» песни содержат мечты о спокойной старости с детьми и мужем [8]. Определяющими приметами гуйюаньши служат, во-первых, повествования о женских любовных переживаниях и от лица лирической героини (подавляющее большинство произведений принадлежат поэтам-мужчинам); во-вторых, использование набора однотипных лирических ситуаций: безответная любовь, измена возлюбленного (супруга), вынужденный отъезд возлюбленного (супруга) из дома (воин, отправившийся в поход; чиновник, посланный к новому месту службы; торговец, уехавший по делам). Впрочем, причины одиночества лирической героини, равно как ее матримониальный статус – невеста, наложница, жена, и общественное положение, как правило, не уточняются [9, с. 758]. Обычно героинями *гуйюаньши* оказываются брошенные и опечаленные женщины, а в стихотворениях подробно описываются их горестные любовные переживания и сложное психологическое состояние: разочарование, скорбь и сожаление. Ведущие темы *гуйюаньши* включают в себя темы одиночества, любви и тоски. Любопытно, хотя некоторые гуйюаньши были написаны женщинами, как уже упоминалось выше, подавляющее большинство произведений принадлежат поэтам-мужчинам, среди наиболее известных произведений можно назвать следующие: стихотворение «Осенний вечер» («秋夕») Ду Му, «Печаль» («怨情» и «Тоска у яшмовых ступеней» («玉阶怨») Ли Бо, «И цзяннань» («忆江南») Вэнь Тинъюня.

В стихотворении Н.С. Гумилева «Китайская девушка» наблюдается отчетливое сходство с китайской гуйюаньши, в частности в создании образа лирической героини, использовании мотивов и образов, традиционных для реализации этой тематики. Приведем полный текст Гумилева:

Китайская девушка
Голубая беседка
Посредине реки,
Как плетеная клетка,
Где живут мотыльки.

И из этой беседки
Я смотрю на зарю,
Как качаются ветки,
Иногда я смотрю;

Как качаются ветки,
Как скользят челноки,
Огибая беседки
Посредине реки.

У меня же в темнице
Куст фарфоровых роз,
Металлической птицы
Блещет золотом хвост.

И, не веря в приманки,
Я пишу на шелку
Безмятежные танки
Про любовь и тоску.

Мой жених все влюбленней;
Пусть он лыс и устал,
Он недавно в Кантоне
Все экзамены сдал [10, с. 50].

В стихотворении Гумилева изображается китайская девушка, живущая одиноко в «темнице», тоскующая по любимому жениху. В первых трех строфах описывается скучная и одинокая жизнь героини: «беседка» стала «клеткой» для нее, перед глазами повторяется один и тот же пейзаж. Очевидно, что образ лирической героини подобен женским образам в китайской гуйюаньши.

Интересно, что в стихотворении наблюдается интертекстуальная связь с гуйюаньши Вэнь Тинъюня (812–870) «И Цзяннань» и Ван Чанлина (698–756) «Сетования девушки». Сопоставим вариант Гумилева с теми, которые предлагают два знаменитых поэта эпохи Тан:

1) И Цзяннань

Умылась, причесалась – и в окно
Одна с высокой ***башни над рекой***
Плывущим ***лодкам*** *все гляжу вослед.*
Их тысячи проходят предо мной,
Одной лишь нет!

Последний луч *зарделся и поблек*
На гладь реки нахлынула волна,
А я смотрю на дальний островок,
Тоскою ожидания полна [11].

2) Сетования девушки

Молодая девушка не знала печали,
Весенним днем, принарядившись, направилась ***в девичий терем****.*
Случайным взглядом заметив ***зеленую иву,***
Вмиг пожалела о послании мужа в кабинеты господ [12].

Как видим, в приведенных текстах обнаруживается наглядная связь между образами и мотивами (см. табл. 1).

Таблица 1

Образы и мотивы в стихотворении «Китайская девушка» и китайских текстах Вэнь Тинъюня и Ван Чанлина

Образы и мотивы в стихотворении «Китайская девушка»	Соответствующие образы и мотивы в стихотворениях Вэнь Тинъюня (1) и Ван Чанлина (2)
«беседка посредине реки»	«высокая башня над рекой» 1)
«заря» (Вечерняя или утренняя?)	«последний луч зарделся» 1)
«ветки»	«зеленая ива» 2)
«скользят челноки»	«плывущие лодки проходят» 1)
«темница»	«девичий терем» 2)
«любовь и тоска»	«тоска ожидания» 1)
«жених все экзамены сдал»	«послание мужа в кабинеты господ» 2)

Заметим, что почти все образы и мотивы в первых трех строфах восходят к китайским прецедентным текстам поэтов эпохи Тан. Следует подчеркнуть, что образная система древнекитайской гуйюаньши очень разнообразна и содержит в себе множество типов поэтических образов. Первый тип – это образы, создающие характерный пейзаж: ветви ивы, падающие цветы, луну и т.д. Ко второму типу можно отнести образы птиц – гуси, ласточки, попугаи, желтые пеночки. Третий тип – образы насекомых, среди которых цикады, светлячки и мотыльки. Более того, сцены в гуйюаньши очень часто происходят в таких закрытых помещениях, как будуар, внутренний двор, императорский дворец и др. В связи с этим в гуйюаньши часто описываются такие предметы интерьера, как веер, свеча, занавески из бисера, одеяла, подушка, шторы, зеркало, ширма, курильница для благовоний и др.; также часто встречаются следующие традиционные детали архитектуры Китая: нефритовые ступени и балюстрады, подоконники и дворцовые стены. Кроме замкнутости, организация пространства в гуйюаньши также характеризуется изолированностью, с которой тесно связаны образы высоких башен, одиноких беседок и др. Как видим, художественный мир стихотворения Гумилева строится на ряде характерных образов гуйюаньши: «беседка», «мотыльки», «ветки», «челноки», «темница».

Кроме того, в стихотворении Гумилева также прослеживаются сюжеты, схожие с теми, которые существуют в стихотворениях «И Цзяннань» и «Сетования девушки»: героиня поднимается и смотрит вдаль. В первых трех строфах стихотворения фокус изображения сконцентрирован на природном пейзаже, затем, начиная с четвертой строфы, фокус внимания смещается с наружного пространства во внутреннее – темницу. Интересно, что в четвертой строфе возникает образ из андерсеновской сказки, связанной с Китаем – «Металлический соловей с золотым хвостом» [13, с. 107–108].

Возникающий в пятой строфе сюжет («писать стихи на шелку») также важен. Героиня не верит в *приманки,* искусственные роскошные подарки не могут заполнить ее одинокое сердце и развеять ее печали, вследствие чего она пишет на шелке «*безмятежные танки про любовь и тоску*». Действительно, в древнем Китае существует традиция «писать стихи на платках, веерах и стенах», что по-китайски называется «типаши» (题帕诗), «тишаньши» (题扇诗), «тибиши» (题壁诗). В древнем Китае платок считается очень личным предметом, девушки делают надписи или пишут стихи на своих платках, затем дарят их возлюбленным, чтобы выразить свою любовь и тоску. В одном из четырех шедевров древнего Китая, «Сон в красном тереме», также существует эпизод, описывающий сюжет «платочками выражать любовь». В 34-й главе романа главный герой Баоюй подарил героине Дайюй два старых шелковых платочка, Дайюй сразу узнала о чувствах Баоюя и написала на них три стихотворения, известных как «три надписи на платках» («ти па сань цзюэ» 题帕三绝), первое из которых является самым известным: «Наполняются очи слезами, / Тщетно плачу я дни и ночи, / Кто причиной слез безутешных? / В чем причина печали большой? / Молодой господин от души / ***Дарит шелковые платочки***, – / Как же мне состраданьем к нему / Не проникнуться всей душой?» [14].

Следует отметить, что *танка* – это классическая форма японской поэзии, а не китайской. Выбор Гумилевым для «Китайской девушки» жанра японской поэзии объясняется, вероятно, поликультурной природой акмеизма. Однако стоит подчеркнуть, что в начале века интерес к разным восточным культурам активизируется одновременно, а многие из филологов знали и переводили не только с китайского и японского языков, но и изучали многочисленные диалекты, распространенные на территории этих стран (напр., Ю.К. Щуцкий, Н.В. Кюнер, Н.А. Невский).

Очевидно, что темы, реализованные в стихотворении «Китайская девушка», вполне совпадают с ведущими темами гуйюаньши – это тема одиночества, любви и тоски. Однако в стихотворении наблюдаются и явные отличия от китайской гуйюаньши. Важно отметить, что «безмятежной» героини в китайской гуйюаньши практически не существует. К тому же в последней строфе эксплицируется образ жениха героини: «Пусть он лыс и устал, / Он недавно в Кантоне / Все экзамены сдал» [15, ч. 50]. Очевидно, что, несмотря на большую разницу в возрасте, героиня довольна успехами жениха на экзамене. Выражаемое в последних строфах настроение сильно отличается от чувств лирических героинь в китайской гуйюаньши, душевное состояние которых больше пронизано печалью, горем и сожалением («*А я смотрю на дальний островок, / Тоскою ожидания полна*» и *«Вмиг пожалела о послании мужа в кабинеты господ*»).

Кроме того, старый муж и молодая жена – это действительно было обычным явлением в древнем Китае, что отражало неравенство между мужчинами и женщинами в семейно-брачных отношениях. К тому же девушке после замужества было запрещено выходить из дома одной, она была заточена в собственном доме, как птица в клетке. Нетрудно понять, что в большинстве древнекитайских гуйюаньши отражена трагическая судьба женщин в феодальном Китае, вызванная неравенством мужчины и женщины во всех сферах жизни – политической, экономической и семейной.

Китайский город Кантон (Гуанчжоу), образ которого появляется в последней строфе, был одним из самых процветающих городов эпохи Тан, куда стремились попасть многие, там же с эпохи Тан проводились государственные экзамены – *«кэцзюй»* (科举). Образ Гуанчжоу также появляется в стихотворении «Лохунцюй» Лю Цайчуня, одной из четырех великих поэтесс эпохи Тан: «В день нашего расставания в том году, / Ты мне сказал, что едешь в Тунлу. / А теперь в Тунлу тебя нет, / И получила твое письмо из Гуанчжоу» [16]. Стоит отметить, что расцвет будуарной поэзии был тесно связан со становлением системы *кэцзюй,* которая давала возможность всем образованным людям древнего Китая проявить свой талант. Во время императорских экзаменов люди со всей страны стремились в столицу, оставляя жен и детей, чтобы сдать экзамены и осуществить свою мечту – прославить своих предков, в результате чего множество молодых женщин оставались дома в одиночестве, скучали по своему возлюбленному, также мечтая о том дне, когда мужья обретут славу, и они смогут разделить её вместе с ними. Можно сказать, что система *кэцзюй* оказала чрезвычайно глубокое влияние на социальный климат того времени.

Своеобразная форма стиха как способ репрезентации китайской поэтической традиции

Рецепция Гумилевым китайской поэзии Тан в стихотворении «Китайская девушка» отражается не только на уровне тем и образов, но и в стихотворной форме.

Для своего «китайского» стихотворения Гумилев выбирает четверостишные строфы с перекрестной рифмовкой – едва ли не самый распространённый тип строфического строения как в русской лирике, так и в китайской поэзии эпохи Тан. В поэзии эпохи Тан выделяются два типа формы стиха – *люйши* (восьмистишие) и *цзюэцзюй* (четверостишие), и каждый включает в себя пятисловный и семисловный размеры. В *люйши* и *цзюэцзюй* рифмуются четные строки, рифмовка первой строки необязательна. Таким образом, стихотворная форма – четверостишие с перекрестной рифмовкой в значительной степени совпадает с *цзюэцзюй.* Однако двустопный анапест является исключительно редким как в творчестве самого Гумилева, так и в поэзии Серебряного века. Как отмечает Захарова, среди 44 стихотворных размеров, составляющих метрический репертуар Гумилева [17, с. 28], 2-стопный анапест использован им крайне редко [17, с. 39].

Следует учитывать, что у Гумилева собственное понимание семантики стиховых форм. «У каждого метра, – пишет он, – есть своя душа, свои особенности и задачи: <...>. Анапест, <...>, стремителен, порывист, это стихии в движенье, напряженье нечеловеческой страсти. <...> Различные размеры <...> тоже разнятся по их свойствам <...>. Поэты нередко борются с этими свойствами формы, требуют от них иных возможностей и подчас успевают в этом» [цит. по: 18, с. 78–79]. Очевидно, что выбор метра и размера играет значительную роль в творчестве Гумилева. Итак, 2-стопные анапестические стихи Гумилева, возможно, отсылают к ограниченному слоговому объёму китайского семисложника. Более того, по мнению В.С. Баевского, использование «холостых», нерифмующих стихов воспринимается Гумилевым как сильный экзотичный прием, и весь “Фарфоровый павильон” посвящен таким экспериментам [18, с. 94]. Так, осознанный выбор короткого размера в подражании китайской поэзии в стихотворении «Китайская девушка» воспринимается как попытка Гумилева найти стихотворные эквиваленты структуры китайского стиха и воссоздать китайские стиховые формы и, в конечном счете, приблизить к духу китайской поэзии.

Подводя итоги вышесказанному, можно заключить, что, во-первых, образ «китайской девушки» в «китайских текстах» Н.С. Гумилева в целом соответствует традиционному китайскому женскому образу. Показательно, что в развитии китайской темы в творчестве Н.С. Гумилева образ «китайской девушки» постепенно углубляется: от составляющей «китайского рая» до образа духовного собеседника поэта, а затем – до образа, подобного женским образам в китайской гуйюаньши. Во-вторых, стихотворение «Китайская девушка» Гумилева как подражание китайской гуйюаньши, имеет тесную интертекстуальную связь с произведениями Вэнь Тинъюня «И Цзяннань» и Ван Чанлина «Сетования девушки». Метрико-строфическое строение стихотворения демонстрирует стремление поэта репрезентировать специфическую китайскую поэтическую традицию в русской поэзии.

Библиографический список

1. Раскина Е.Ю. Образы китайской культуры в творчестве Н.С. Гумилева. *Вестник ВятГГУ.* 2008; № 4 (2): 93 – 97.
2. Лю Ц. *Лохунцюй*. Available at: https://so.gushiwen.cn/mingju/juv_00d04038498e.aspx
3. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. *Стихотворения. Поэмы.* Москва: Воскресение, 1998; Т. 1.
4. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. *Стихотворения. Поэмы.* Москва: Воскресение, 1998; Т. 2.
5. *Словарь Zhonga*. Available at: https://www.zhonga.ru/chinese-russian/三从四德/k8tsa?mobile=false
6. Ван С. *Кун-цзы цзя юй*. Чанша: Издательство Юэлу, 2018. (王肃 孔子家语. 长沙: 岳麓书社, 2018.)
7. Штукин А.А. Федоренко Н.Т. *Шицзин*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1957.
8. Буранок Д.Ю. Положение женщины по Конфуцианскому канону «Ши-цзин». *Гуманитарные научные исследования.* 2014; № 2: 104 – 111. Available at: https://human.snauka.ru/2014/02/5903
9. Алимов И.А., Кравцова М.Е. *История китайской классической литературы с древности и до XIII века: поэзия, проза:* в 2 ч. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2014.
10. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. *Стихотворения. Поэмы.* Москва: Воскресение, 1998; Т. 3.
11. Вэнь Т. *И Цзяннань*. Перевод М.И. Басманова. Available at: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=335
12. Ван Ч. *Сетования девушки*. Перевод Я. Ню. Available at: https://so.gushiwen.cn/shiwenv_bea0a298570b.aspx
13. Моисеева А.А. Андерсеновские аллюзии в стихотворении Н.С. Гумилева «Китайская девушка». *Филология в XXI веке.* 2019; № 2 (4): 104 – 111.
14. Цао С. *Сон в красном тереме*. Available at: https://librebook.me/son_v_krasnom_tereme/vol3/34
15. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. *Стихотворения. Поэмы.* Москва: Воскресение, 1998; Т. 3.
16. Лю Ц. *Лохунцюй*. Available at: https://so.gushiwen.cn/mingju/juv_00d04038498e.aspx
17. Захарова В.М *Система стиха русского акмеизма.* Выпускная квалификационная работа магистра филологии. Санкт-Петербург, 2014.
18. Баевский В.С. Николай Гумилев – мастер стиха. *Н. Гумилев. Исследования и материалы. Библиография.* Санкт-Петербург: Наука, 1994.

References

1. Raskina E.Yu. Obrazy kitajskoj kul'tury v tvorchestve N.S. Gumileva. *Vestnik VyatGGU*. 2008; № 4 (2): 93 – 97.
2. Lyu C. *Lohuncyuj*. Available at: https://so.gushiwen.cn/mingju/juv_00d04038498e.aspx
3. Gumilev N.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. *Stihotvoreniya. Po`emy.* Moskva: Voskresenie, 1998; T. 1.
4. Gumilev N.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. *Stihotvoreniya. Po`emy.* Moskva: Voskresenie, 1998; T. 2.
5. *Clovar' Zhonga*. Available at: https://www.zhonga.ru/chinese-russian/三从四德/k8tsa?mobile=false
6. Van S. *Kun-czy czya yuj*. Chansha: Izdatel'stvo Yu`elu, 2018. (王肃 孔子家语. 长沙: 岳麓书社, 2018.)
7. Shtukin A.A. Fedorenko N.T. *Shiczin*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1957.
8. Buranok D.Yu. Polozhenie zhenschiny po Konfucianskomu kanonu «Shi-czin». *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2014; № 2: 104 – 111. Available at: https://human.snauka.ru/2014/02/5903
9. Alimov I.A., Kravcova M.E. *Istoriya kitajskoj klassicheskoj literatury s drevnosti i do XIII veka: po`eziya, proza:* v 2 ch. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2014.
10. Gumilev N.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. *Stihotvoreniya. Po`emy.* Moskva: Voskresenie, 1998; T. 3.
11. V`en' T. *I Czyannan'*. Perevod M.I. Basmanova. Available at: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=335
12. Van Ch. *Setovaniya devushki*. Perevod Ya. Nyu. Available at: https://so.gushiwen.cn/shiwenv_bea0a298570b.aspx
13. Moiseeva A.A. Andersenovskie allyuzii v stihotvorenii N.S. Gumileva «Kitajskaya devushka». *Filologiya v XXI veke.* 2019; № 2 (4): 104 – 111.
14. Cao S. *Son v krasnom tereme*. Available at: https://librebook.me/son_v_krasnom_tereme/vol3/34
15. Gumilev N.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. *Stihotvoreniya. Po`emy.* Moskva: Voskresenie, 1998; T. 3.
16. Lyu C. *Lohuncyuj*. Available at: https://so.gushiwen.cn/mingju/juv_00d04038498e.aspx
17. Zaharova V.M *Sistema stiha russkogo akmeizma.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota magistra filologii. Sankt-Peterburg, 2014.
18. Baevskij V.S. Nikolaj Gumilev – master stiha. *N. Gumilev. Issledovaniya i materialy. Bibliografiya.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.

Статья поступила в редакцию 21.01.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-332-334

Davidenko Ya.O., *postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: NikonovS@mail.ru*
Bryndina M.E., *MA student, postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: NikonovS@mail.ru*
Nikonov S.B.*, Doctor of Sciences (Political Studies), Senior Lecturer, Professor, Department of International Journalism, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: NikonovS@mail.ru*

INTERMEDIATE ASPECTS OF COMIC BOOK STORYTELLING. The article is dedicated to the genesis of the study of the phenomenon of comics. The aspects of attributing comics to both works of art and mass media are considered. The paper touches upon debatable questions to which category, according to the method of influence, comics should be assigned to the audience. Both fiction and comics have signs of intermediality. Is it necessary to study the audience of comics consumers. Can comics become an element in the formation of youth policy in the future? The narrative feature of comics, namely a certain symbiosis of verbal (linguistic) and non-verbal (visual) means of narration, generates its own semiotic system, the semantic unit of which is a frame. In addition, the narrative structure of the comics includes other elements that are characteristic of all works related to this format. They are listed in this article.

Key words: **intermediality, intermedial system, intertext, interlanguage, comics.**

Я.О. Давиденко, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: NikonovS@mail.ru*
М.Е. Брындина, *магистр, соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: NikonovS@mail.ru*
С.Б. Никонов, *д-р полит. наук, доц., проф. каф. международной журналистики Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: NikonovS@mail.ru*

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ КОМИКСОВ

Статья посвящена генезису изучения феномена комикса. Рассмотрены аспекты отнесения комиксов как к художественным произведениям, так и к средствам массовой информации. В работе затронуты дискуссионные вопросы относительно того, к какой категории по методу воздействия на аудиторию необходимо отнести комиксы. И художественная литература, и комиксы обладают признаками интермедиальности. Необходимо ли изучать аудиторию потребителей комиксов? Могут ли комиксы в дальнейшем стать элементом формирования молодежной политики? Повествовательная особенность комиксов, а именно – некий симбиоз вербальных (языковых) и невербальных (визуальных) средств повествования порождает собственную семиотическую систему, смысловой единицей которой выступает фрейм. Помимо этого, в повествовательную структуру комикса входят другие элементы, характерные для всех произведений, относящихся к данному формату. Они приведены в данной статье.

Ключевые слова: **интермедиальность, интермедиальная система, интертекст, интерязык, комикс.**

Изучение влияния комиксов, например, на молодежную аудиторию, по нашему мнению, является на сегодняшний день актуальным, так как данный жанр становится всё более популярным в нашей стране, особенно среди детей и подростков. С возникновением новых форм интерпретации комиксов, обозначенных как «МЕМ», необходимо определить, относятся ли они к одному типу или это разные феномены. Мы понимаем, что то, чем вещь является для нас (феномен), принципиально отличается от того, что она представляет сама по себе (ноумен).

В этой связи целью данной работы является определение существования феномена комикса как одного из инструментов воздействия на реципиента, т.е. на современного слушателя, читателя, зрителя.

Также перед исследователями возникает закономерный вопрос: может ли современный комикс стать элементом, который может быть использован при создании и реализации молодежной политики как региональной, так и общегосударственной?

Российская наука в области изучения медиа неоднократно обращалась к такому виду журналистики, как комикс. Исторически комикс в России, включая царские периоды, периоды становления Советской власти, существования Союза Советских Социалистических республик и современной России, определяемой нами с 1991 года, существовал и нес в себе некую сатирическую составляющую.

Однако все указанные периоды подразумевали комиксы как некую часть литературного произведения. «Истоками можно считать распространенные в древнеегипетской и месопотамской культурах сцены на мифологические и исторические темы. Они обычно сопровождались пояснительным текстом, написанным иероглифами или клинописью. Подобное можно было часто наблюдать в виде фресок и барельефов в храмах и дворцовых комплексах. Дальнейшее развитие «рассказы в картинках» получили в XVI и XVII вв., когда рисованными иллюстрациями и гравюрами украшались тексты на библейскую тематику и описания житий святых» [1].

Широкое распространение комиксов произошло на американском континенте. Причины достаточно просты. Многоязычие, а американский континент привлекал и привлекает мигрантов как одно из лучших мест, где можно реализовать себя, по их мнению, как личность, требовал коммуникаций. Визуализация как раз и являлась тем инструментом, который позволял приехавшим адаптироваться в новом для них мире, так как не требовал языковой практики. Именно на американском континенте стала развиваться массовая культура в том виде и понимании, в котором мы ее воспринимаем сейчас. Возникновению и развитию американского комикса, факторам, способствовавшим росту его популярности и его особенностям как феномена массовой культуры, изучению комиксов как элементу массовой культуры были посвящены работы и российских ученых – Т.И. Ерохиной и К.К. Бадиль и др. [2].

Комикс – повествовательный формат, сочетающий в себе визуальные и языковые средства коммуникации. Комиксы приобрели широкую популярность во второй половине XX века с появлением крупных издательств, формировани-

ем медиафраншиз и созданием популярных в массовой культуре вымышленных персонажей и сюжетов.

Несмотря на существование определённых предрассудков, касающихся простоты повествования в комиксах, этот формат обладает уникальными повествовательными свойствами, позволяющими рассматривать его в качестве интермедиальной системы, основанной на комбинации из нескольких медиа (текст и графика). С развитием этого литературного жанра возникла и необходимость изучения этого феномена, так как он формировал вокруг себя некую целевую аудиторию.

Один из основателей академического подхода в изучении комиксов "Comics studies" американский иллюстратор Уильям Айснер определил комикс как "Sequential art" – группу произведений, обладающую собственной повествовательной логикой и отличающуюся от проиллюстрированных книг и журналов [3].

У. Айснер начал рассматривать комикс не как жанр художественной литературы, а как отдельный повествовательный формат, под который можно адаптировать истории различных жанров, а их сюжет может носить как вымышленный, так и документальный характер.

Американский исследователь комиксов Скотт Макклауд дополнил формулировку, предложенную Айснером, определив комикс как последовательный повествовательный формат, обладающий принципами наглядности и связности сюжета [4].

Исследовательница из Тульского государственного университета Столярова Л.Г., обозначая основные семиотические свойства комикса, отмечает: «Основной целью объединения лингвистических и экстралингвистических факторов является воздействие на реципиента. Как и другие тексты, связанные с наглядной агитацией, он предназначен для быстрой и эффективной передачи сообщения» [5].

В свою очередь, исследователи в области коммуникации Бхат Сурая Башировна и Рябова Марина Эдуардовна определяют комикс как язык визуальной коммуникации, в основе которого лежит принцип изображения и интерпретации текста в последовательном порядке. Рябова М.Э., Бхат С.Б. отмечают, что визуальный язык комикса в концептуальном плане можно трактовать как интерязык [6], объединяющий семантику как текстового, так и графического повествования.

Повествовательная особенность комиксов, а именно – некий симбиоз вербальных (языковых) и невербальных (визуальных) средств повествования, порождает собственную семиотическую систему, смысловой единицей которой выступает фрейм, или кадр. Помимо этого, в повествовательную структуру комикса входят другие элементы, характерные для всех произведений, относящихся к данному формату:

1. Фрейм – проиллюстрированный кадр, который может быть дополнен текстом. Композиция, изображённая на фрейме, демонстрирует действие или обстоятельство действия, служит смысловой единицей в структурно-семиотической системе комикса.

2. Панель (а также её разнообразные вариации, включая страницу и стрип (англ. page, strip) и т.п. – последовательность, состоящая из нескольких кадров, выступает главным, а иногда даже единственным элементом сторителлинга в комиксе.

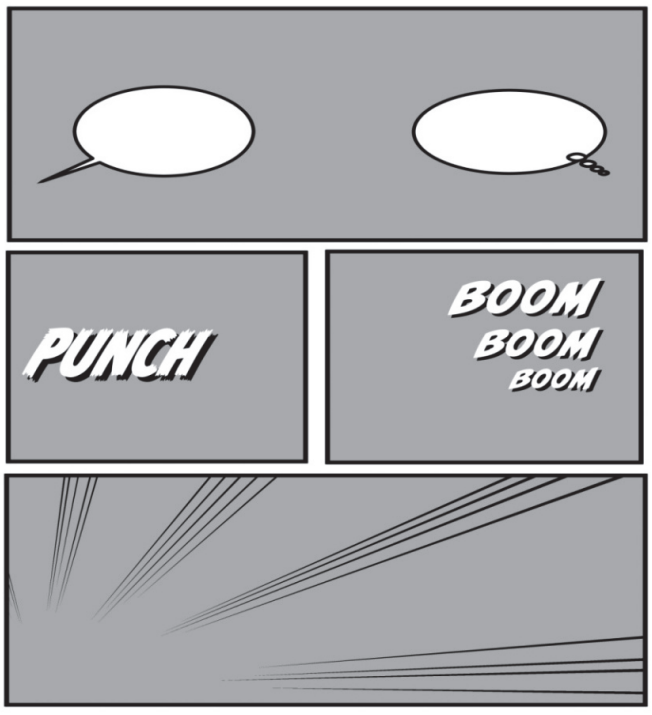


Рис. 1. Повествовательные элементы комикса

3. Диалоговое облако (англ. word balloon, speech balloon) – способ изображения речи, а также мыслей персонажей истории с помощью простых геометрических фигур, заполняемых текстом.

4. Ономатопея (англ. onomatopoeia) – техника визуализации звуков посредствам звукоподражания.

5. Линия действия или линия движения (англ. action line) – способ передачи динамики в действиях, заключающийся в изображении линии, демонстрирующей направление действия.

Американский публицист и исследователь комиксов Тайлер Уивер,в свою очередь, выделяет следующие повествовательные элементы комикса: страница, панель, рисунок, речевое облако, облако мысли (thought balloon) звуковые эффекты, отступ (gutter), сетка [7]. В данном случае стоит отметить, что некоторые повествовательные элементы, обозначенные Уивером, являются производными от тех, что были указаны ранее, как например: отступ (пространство между кадрами, англ. gutter) и сетка (композиция из нескольких кадров разной формы, англ. grid).

Профессор Чикагского университета, а также литературный критик Хиллари Шут определяет повествовательные элементы комикса в качестве составных частей одного сложного синтаксиса [8], куда входят абсолютно все визуальные и текстовые элементы, включая ранее упомянутый отступ, сетку, и непосредственно саму страницу, а именно – пустое пространство, в которое будут помещены фреймы.

Семиотика комикса наделяет данный формат особой гибкостью, позволяющей адаптировать под его реалии как литературные произведения различных жанров, так и документальные сюжеты, о чём говорит формирование нового направления графической, или комикс-журналистики.

Семиотическая структура комиксов, основанная на медийной комбинации, тесно граничит с такими феноменами, как трансмедийность и интермедиальность, которые и позволяют рассматривать данный формат повествования в качестве интертекста. Появление феномена интермедиальности и производного, а также более узкоспециализированного феномена трансмедийности связано с медийной революцией, а также развитием новых форм повествования и каналов коммуникации, в основе которых лежит связь между медиа и искусством. В связи с этим можно выделить два [9] условных направления для исследования интермедиальности:

1. Интермедиальность в искусстве и литературе, в основе которой лежат теория диалога культур М. Бахтина [10] и феномен интертекстуальности, обозначенный в работах Ю. Кристевой [11]. Согласно которым любой текст всегда взаимодействует с другими текстами и иными формами искусства путём прямых и непрямых отсылок, а также цитат, тем самым образуя некий культурный и временной пласт.

2. Интермедиальность в медиа, основанная на множестве теорий в области медиаисследований, включая феномен трансмедийного сторителлинга Г. Дженкинса [12], новую журналистику Т. Вулфа [13] и в некотором роде медиаконвергенцию, хотя в данном случае стоит отметить, что интермедиальность подразумевает не слияние, а именно взаимодействие нескольких медиа. Данное направление в основном сфокусировано на исследовании взаимодействия интермедиальных форм и каналов коммуникации.

Однако, несмотря на приведённую выше классификацию, на современном этапе отмечается своеобразное размытие концептуальных границ между интермедиальностью в искусстве (литературе) и в медиа, так как нынешние тенденции вынуждают учитывать оба направления сразу. Об этом, прежде всего, говорит появление новых форматов по типу комикса, в котором сочетаются как элементы, несущие в себе сугубо информативную функцию, так и элементы, основанные на творчестве и эстетике.

Другими словами, современные комиксы необходимо разделять на информативные, которые создаются и реализуются как средства массовой информации, и масс-культурные, создаваемые и реализуемые как литературное произведение. И те, и другие обладают интермедиальностью.

К аспектам, указывающим на интермедиальность повествования комиксов, стоит отнести:

1. Эпизодичность. История в комиксе всегда подаётся порционно, разделяясь на главы, выпуски или эпизоды, которые выступают частями единой последовательности. В комическом повествовании, разбитом на части, всегда имеется смысловая отсылка или даже прямая цитата на предыдущие и последующие эпизоды сюжета.

2. Мультиканальность. Повествование в комиксе реализовано посредством комбинации вербальных и невербальных каналов коммуникации.

3. Субъективность повествования. В той или иной степени, являясь частью художественного дискурса, история, подающаяся через комикс, пусть даже и документальная, открыта для широкого спектра субъективных интерпретаций со стороны читателя ввиду наличия элемента художественности. Это, в свою очередь, говорит о формировании некоего диалога между автором комикса и его читателем, что согласуется с исследованиями М. Бахтина о диалоге.

4. Вовлечённость. Процесс повествования в комиксе воспринимается более интуитивно, чем оный в текстовом формате, помимо этого за счёт стили-

стических особенностей история в комиксе подаётся в более экспрессивной и эмоциональной манере, формирующей у читателя особое чувство эмпатии, усиливающее уровень иммерсивности.

5. Комиксы, как правило, составляют часть большой истории и франшизы, тем самым являясь частью более крупного культурного пласта в современном медиапространстве.

Новизна поставленной проблемы заключается в том, что использование такого жанра как комикс, переведя его из литературы (массовой культуры) в медийную плоскость, сможет привлечь молодежную аудиторию к медиа. И это, по нашему мнению, важно для государственного аппарата. Но существует и угроза, что развитие такого жанра в медиа, например, там, где политическая информация превалирует над социальной, приведет к эффекту «Еженедельника Чарли», известному в России по французскому наименованию «Шарли эбдо» (Charlie Hebdo).

Теоретическая и практическая значимость данной работы заключается в постановке вопроса о необходимости изучения эффективности использования комикса в современных СМИ.

Библиографический список

1. Фетисова Т.А. Комикс – порождение американской массовой культуры. Аналитический обзор. *Вестник культурологии*. 2019; № 3 (90). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-porozhdenie-amerikanskoy-massovoy-kultury-analiticheskiy-obzor
2. Ерохина Т.И., Бадиль К.К. Кинокомикс как мифотекст современной массовой культуры. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kinokomiks-kak-mifotekst-sovremennoy-massovoy-kultury
3. Eisner W. *Comics and sequential art.* Tamarac, FL: Poorhouse Press, 1985.
4. МакКлауд С. *Понимание комикса. Невидимое искусство*. Москва: Белое Яблоко, 2019.
5. Столярова Л.Г. Комикс как тип дискурса. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2009; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-kak-tip-diskursa
6. Бхат С.Б., Рябова М.Э. Манга, или японский визуальный язык как способ коммуникации. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2019; № 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/manga-ili-yaponskiy-vizualnyy-yazyk-kak-sposob-kommunikatsii
7. Weaver T. Comics for Film, Games, and Animation – Using Comics to Construct Your Transmedia Storyworld. New Jork: Taylor & Francis, 2013.
8. Chute H., Jagoda P. Special Issue: Comics & Media. *Critical Inquiry*. 2014; Vol. 40, № 3: 1 – 10. Available at: www.jstor.org/stable/10.1086/677316
9. Джумайло О.А. Понятие интермедиальности и его эволюция в современном научном знании. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-intermedialnosti-i-ego-evolyutsiya-v-sovremennom-nauchnom-znanii
10. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
11. Кристева Ю. *Избранные труды: Разрушение поэтики*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
12. Jenkins H. Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. 2003.
13. Вулф Т. *Новая журналистика и антология новой журналистики*. Санкт-Петербург: Амфора, 2008.

References

1. Fetisova T.A. Komiks – porozhdenie amerikanskoj massovoj kul'tury. Analiticheskij obzor. *Vestnik kul'turologii*. 2019; № 3 (90). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-porozhdenie-amerikanskoy-massovoy-kultury-analiticheskiy-obzor
2. Erohina T.I., Badil' K.K. Kinokomiks kak mifotekst sovremennoj massovoj kul'tury. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kinokomiks-kak-mifotekst-sovremennoy-massovoy-kultury
3. Eisner W. *Comics and sequential art.* Tamarac, FL: Poorhouse Press, 1985.
4. MakKlaud S. *Ponimanie komiksa. Nevidimoe iskusstvo*. Moskva: Beloe Yabloko, 2019.
5. Stolyarova L.G. Komiks kak tip diskursa. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2009; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-kak-tip-diskursa
6. Bhat S.B., Ryabova M.`E. Manga, ili yaponskij vizual'nyj yazyk kak sposob kommunikacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2019; № 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/manga-ili-yaponskiy-vizualnyy-yazyk-kak-sposob-kommunikatsii
7. Weaver T. Comics for Film, Games, and Animation – Using Comics to Construct Your Transmedia Storyworld. New Jork: Taylor & Francis, 2013.
8. Chute H., Jagoda P. Special Issue: Comics & Media. *Critical Inquiry*. 2014; Vol. 40, № 3: 1 – 10. Available at: www.jstor.org/stable/10.1086/677316
9. Dzhumajlo O.A. Ponyatie intermedial'nosti i ego `evolyuciya v sovremennom nauchnom znanii. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-intermedialnosti-i-ego-evolyutsiya-v-sovremennom-nauchnom-znanii
10. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
11. Kristeva Yu. *Izbrannye trudy: Razrushenie po`etiki*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya, 2004.
12. Jenkins H. Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. 2003.
13. Vulf T. *Novaya zhurnalistika i antologiya novoj zhurnalistiki*. Sankt-Peterburg: Amfora, 2008.

Статья поступила в редакцию 18.01.22

УДК 81-119 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-334-336

***Sun Boven,** postgraduate, lecturer, Belarusian State University (Minsk, Belarus), E-mail: sun.bowen.90@mail.ru*

APPROACHES TO DEFINITION OF THE CONCEPT OF SPEECH GENRE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS. The article considers approaches to the definition of the concept of speech genre in Russian and Chinese linguistics. As an example, the approach of the classical linguist M.M. Bakhtin is considered, the theory of which is actively being developed in both Russian-speaking and Chinese science. As a comparative analysis of approaches has shown, the concept of the speech genre in Russian-speaking science is developed more deeply than in Chinese. The author notes in the article that in Chinese science, the focus of scientific attention is focused on literary, not speech genres, and speech genres themselves are studied in the context of politeness, persistence, and the pragmatics of utterance. The article concludes that the speech genre is increasingly appearing in Chinese studies as a subject of study, as well as in Russian science. These studies are cognitive, psycholinguistic in nature, which is a reflection of the trend towards anthropocentrism of linguistics.

Key words: **speech genre, persuasion, rhetoric, communication, format, style, stylistics.**

***Сунь Бовэнь**, аспирант, преп., ФГБОУ ВО «Белорусский государственный университет», г. Минск,*
E-mail: sun.bowen.90@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассмотрены подходы к определению понятия речевого жанра в русской и китайской лингвистике. В качестве примера рассматривается подход классика языковедения М.М. Бахтина, теория которого активно разрабатывается как в русскоязычной, так и китайской науке. Как показал сопоставительный анализ, понятие речевого жанра в русскоязычной науке разработано более глубоко, чем в китайской. Автор отмечает, что в науке Китая фокус научного внимания сосредоточен на литературных, а не речевых жанрах, а собственно речевые жанры изучаются в контексте вежливости, персуазивности, прагматике высказывания. В статье сделан вывод о том, что речевой жанр все чаще появляется в китайских исследованиях как предмет изучения, как и в русской науке. Данные исследования носят когнитивный, психолингвистический характер, что является отражением тенденции к антропоцентризму лингвистики.

Ключевые слова: **речевой жанр, персуазивность, риторика, коммуникация, формат, стиль, стилистика.**

Эволюционные процессы определения понятия «речевой жанр» в китайской и русскоязычной лингвистике демонстрируют существенную разницу. Подобные различия находят свое отражение даже в современных языковедческих изысканиях. В русскоязычной науке автором понятия речевого жанра считается классик языковедения М.М. Бахтин. И сегодня многочисленные исследования, посвященные моделированию механизмов речевого общения в различных ситуациях, основываются именно на теории (концепции) речевого жанра авторства М.М. Бахтина [1].

Методы и методология исследования: на основе существующих научных публикаций и масштабных теоретических работ изучен статус разработанности понятия «речевой жанр» в китайской и русской лингвистике.

Говоря о китайской лингвистике в целом, отметим, что до 1917 года, ознаменованного возникновением «Движения 4 мая», китайское гуманитарное знание было изолировано от общемирового; научные разработки европейских и других исследователей, в том числе и лингвистов, были незнакомы китайским учёным. По другим данным, китайская наука начала обогащаться за счет идей из-за рубежа уже после китайско-японской войны 1894–1895 гг., когда начали зарождаться идеи свободы интеллигенции, и была создана литература на бай-хуа (письменности на основе современного китайского языка). В последующем научные идеи стали постепенно проникать в китайское языкознание; тем не менее понятие речевого жанра исследовалось исключительно в рамках стилистики. Впервые попытки охарактеризовать понятие жанра были предприняты теоретиком литературы Лю Се (465–520 гг.). Исследователь рассмотрел 59 жанров (литературных). Позже Чень Куэй (1128–1203 гг.) в своей монографии применил системный подход к изучению стилистики, выделив речевые жанры и риторические фигуры, присущие китайскому языку. С 50-х гг. XX века китайские лингвисты начали изучать русские лингвистические теории, а уже к 80-м гг. XX века они начали разрабатывать собственную классификацию жанров [2]. Категория речевого жанра в рамках функциональной стилистики рассматривалась в 1980–90-х гг. Го Юйдином [3], Тянем Шенканем [4] и другими.

Речевой жанр в китайской лингвистической традиции раскрывается в контексте риторики, т.е. в прагматическом ключе. При этом риторика не сразу получила статус отдельной дисциплины, и долгое время практика использования речевых жанров изучалась в рамках иных направлений. Авторы Э. Кикпатрик и Жичань Су указывают, что уже в древности китайцы (до 221 г. до н. э.) обладали набором фундаментальных постулатов порождения сообщения по канонам того или иного речевого жанра; направления изучения жанров речи были следующими: ян (言) – речь, разговоры и использование языка, ци (词) – способы речи, типы дискурса, красноречие, цзянь （谏）– советы, убеждение, шуи/шуо (说) – убеждение / объяснение, идея, мысль, минь (名) – наименование, использование символов, рациональность, эпистемология, бянь (辩) – красноречие, аргументы, убеждение, дебаты, дискуссия [4]. Тем не менее данные научные отрасли в большей степени имели отношение к понятию убеждения, и лишь косвенно – к понятию собственно речевого жанра.

Китайские лингвисты уделяют внимание взаимосвязи понятий жанра и стиля. Мы также можем сказать, что более обширно и глубинно изученным является понятие стиля, а жанр, по мнению китайских коммуникатологов, – понятие вторичное, т.е. оно проистекает из понятия стиля. Такая точка зрения, помимо прочих, содержится в классическом труде основоположника изучения китайской стилистики Чжана Гуна (张弓, 1899–1983 гг.) «Стилистика современного китайского языка» [6]. В общих чертах, если свести все определения речевого жанра, накопленные в русскоязычной (российской, белорусской и проч.) науке, можно сказать, что речевой жанр – дискурсивное образование, исходя из характеристик которого можно описать тот или иной сегмент коммуникативного пространства [7]. Помимо разграничения категорий стиля и жанра, ученые также предпринимают попытки разграничить и уточнить термины «формат» и «жанр». В ряде современных китайских и русских исследований можно встретить отождествление данных понятий; формат в понимании, приближенном к жанру, – весьма новое понятие, а жанр – традиционное, классическое, но (по причине множественности интерпретаций) нуждающееся в уточнении. Пересечение и синонимизация данных понятий подчёркивается, помимо прочих, и известным исследователем Г.Я. Солгаником [8]. Среди современных китайских языковедов, таким образом, нет единого мнения по определению категории речевого жанра (тицай, 题材), кроме того, жанровая палитра речи, согласно китайским языковедам, крайне обширна: авторы пособий, исследований и публикаций, посвященных коммуникации и стилистике, выделяют до 50 речевых жанров в каждом письменном макростиле. Ю.Г. Лемешко также подчеркивает размытость определения понятия «жанр»; проблему отсутствия однозначной трактовки автор предлагает решать путем эмпирических исследований конкретных сегментов дискурса [9, с. 24]. В русскоязычной науке также существует неопределенность в отношении критериев выделения речевых жанров, что приводит к их большому количеству. Можно сказать, что некоторые китайские исследователи основывали свои классификации на разработках советских ученых; одним из примеров продолжения традиции русскоязычной науки китайскими лингвистами является применение разделения на первичные и вторичные жанры: первичными жанрами считаются типы высказываний: приветствие, просьба, оповещение, угроза, предупреждение и др. [1]; вторичные жанры называются текстотипами и представляют собой модели построения текстов. Таким образом, проблема критериев выделения жанров остается одной из главных и в китайской, и в русской науке.

Исследователи вводят для обозначения первичных речевых жанров понятие «жанроид» (термин, не используемый в китайском языкознании). В пользу имплементации данного термина ряд русскоязычных исследователей указывают, что жанр – это своего рода шаблон, форма «упаковки» высказывания в реальной речи, речевой жанр не является собственно языковой единицей, а представляет собой, скорее, паттерн для конструирования вербального сообщения при заданных обстоятельствах [10, с. 65]. В подтверждение данного тезиса К.А. Долинин предлагает следующее определение речевого жанра: «…стереотип речевого поведения, возникающий как функция устойчивого, повторяющегося сочетания типовых значений ряда аргументов – параметров коммуникативной ситуации» [11, с. 69]. Подобные параметры следующие: субъект речи, его статус – социальный и личностный, адресат, референтная ситуация, канал связи; контекст деятельности. Наиболее распространенным является когнитивно-конструктивный подход, в рамках которого речевой жанр основывается на учете типовых шаблонов совершения речевых событий [11, с. 72].

В китайской науке практически не представлены общетеоретические исследования речевого жанра, но есть исследования специализированные, посвященные конкретному речевому жанру или поджанру. Говоря об изученности категории речевого жанра в китайской науке, Чжан Хуйсэнь указывает, что существующие исследования игнорируют вербальные атрибуты речевого жанра, не включают исследование речевого жара в контекст конкретного типа дискурса, т.е. они слишком абстрактны, и в них отсутствуют исследования микростиля [12]. Чжан Хуйсэнь также говорит о том, что изучение речевого жанра – это, в сущности, изучение «микростиля», а функциональный стиль – это исследование «макростиля» [12]. В публикации «Теория речевого жанра и ее связь с риторикой и прагматикой» (言语体裁理论及其与修辞学和语用学) автор отмечает, что исследование речевого жанра имеет важное методологическое значение в контексте изучения иностранного языка. Соглашаясь с М.М. Бахтиным, исследователь указывает, что говорящий на чужом для него языке сталкивается не только с набором новых лексем, но и с новыми формами выражения сообщения – речевыми жанрами; понимание речевого жанра играет в успешной коммуникации, особенно в межкультурной, не меньшую роль, чем понимание отдельных слов [14]. Вопросами речевого жанра занимаются, помимо прочих, такие исследователи, как Ван Вэньчжун [15], Линь Ли [16], и отмеченный выше Чжан Хуйсэн [12; 13]. Авторитет М.М. Бахтина в современной лингвистике Китая в целом и в вопросах исследования речевых жанров в частности подчеркивается множеством цитирований его постулатов в научных работах: в качестве примера можно привести статьи профессора Чжан Хуйсэня «От жанра к жанру речи», «Бахтин как лингвист», «Новые исследования в области речевого жанра», «Жанровая поэтика Бахтина» профессора Чен Чжэнмина, седьмая глава «Речевой жанр» Лин Цзяньжоу, «Теория и жанровый анализ книги «Философия Бахтина и анализ текста», докторскую диссертацию Ли Шуцзиня «Взгляд на научные литературные произведения с точки зрения теории речевого жанра М.М. Бахтина».

Несмотря на вышеописанные различия, и китайские, и русскоязычные исследователи-языковеды сходятся в том, что жанровая палитра речи существенно модифицируется и обогащается за счет функционирования виртуальной коммуникации. Все чаще ученые приходят к мнению о том, что сетевая коммуникация меняет специфику традиционных речевых жанров; «виртуальное жанроведение». Когнитивный подход к речевому жанру позволить анализировать не только зафиксированные тексты, но и дискурсивную деятельность; особенно важно в данной связи то обстоятельство, что сама речь имеет в первую очередь когнитивный и психоэмоциональный, а не текстовый, грамматико-синтаксический характер. Таким образом, проведенное исследование выявило, что понятие речевого жанра разработано более глубинно в русскоязычной науке, в сопоставлении с китайской. Тем не менее и в русскоязычных публикациях имеется ряд противоречий, связанных с определением и классификацией речевых жанров. Изучение речевых жанров как отдельная дисциплина началось в Китае в советскую эпоху и во многом находилось под влиянием советских лингвистов (приметы данного влияния актуальны и до сих пор). В науке Китая преимущество в изучении отдается литературным, а не речевым жанрам, а собственные речевые жанры находят свое научное осмысление в большинстве случаев в контексте исследования негативной/позитивной вежливости, персуазивности, прагматике высказывания.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Син Ю. Об истории изучения стилистики и научного стиля в русской и китайской лингвистической традиции в современном мире инноваций. *Инновации и инвестиции*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-istorii-izucheniya-stilistiki-i-nauchnogo-stilya-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvisticheskoy-traditsii-v-sovremennom-mire-innovatsiy

3. Го Ю. Кратко о функциональной стилистике. *Вестник Гуюанского педагогического института*. 1989; № 1.
4. Тянь Ш. Исследование классификации функциональных стилей. *Вестник Шань-синского педагогического университета*. 2008; № 37.
5. Kirkpatrick A., Xu Zh. *Chinese rhetoric and writing an introduction for language teachers*. Anderson: Parlor Press, 2011.
6. Гун Чж. *Стилистика современного китайского языка*. Тяньцзинь, 1963. (现代汉语修辞学. 张弓主编. 天津人民出版社, 1963).
7. Мкртычян С.В. Речевой жанр: о единицах структурирования продукта речевой деятельности. *Жанры речи*. 2015; № 1 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-o-edinitsah-strukturirovaniya-produkta-rechevoy-deyatelnosti-1
8. Солганик Г.Я. Формат и жанр как термины. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2010; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/format-i-zhanr-kak-terminy
9. Лемешко Ю.Г. Перспективы обучения переводу технических текстов с китайского языка на русский язык. *Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики*: сборник статей научной конференции. Москва: МГИМО, 2019; Выпуск 1.
10. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
11. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия. *Жанры речи*: сборник научных трудов. Саратов: Колледж, 1999; Выпуск 2: 65 – 78.
12. Чжан Х. *Собрание Чжан Хуйсэня*. Харбин: Heilongjiang University Press, 2007.
13. Чжан Х. Бахтин как лингвист. *Журнал иностранных языков*. 1999; № 1.
14. 言语体裁理论及其与修辞学和语用学 *– 2021*. Available at: http://www.lunwenstudy.com/ptyuyan/51374.html
15. Ван В. Становление и развитие теории речевых жанров. *Журнал Университета иностранных языков НОА*. 2002; № 5.
16. Ли Л., Ван Ч. Исследование жанра речи. *Журнал Харбинского технологического института.* 2006; № 3. 中国语言文字. 巴赫金言语体裁理论研究. 南京大学 | 袁俭伟. 2021. Available at: https://wap.cnki.net/touch/web/Dissertation/Article/10284-1011203381.nh.html

References

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Син Ю. Об истории изучения стилистики и научного стиля в русской и китайской лингвистической традиции в современном мире инноваций. *Инновации и инвестиции*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-istorii-izucheniya-stilistiki-i-nauchnogo-stilya-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvisticheskoy-traditsii-v-sovremennom-mire-innovatsiy
3. Го Ю. Кратко о функциональной стилистике. *Вестник Гуюанского педагогического института*. 1989; № 1.
4. Тянь Ш. Исследование классификации функциональных стилей. *Вестник Шань-синского педагогического университета*. 2008; № 37.
5. Kirkpatrick A., Xu Zh. *Chinese rhetoric and writing an introduction for language teachers*. Anderson: Parlor Press, 2011.
6. Гун Чж. *Стилистика современного китайского языка*. Тяньцзинь, 1963. (现代汉语修辞学. 张弓主编. 天津人民出版社, 1963).
7. Мкртычян С.В. Речевой жанр: о единицах структурирования продукта речевой деятельности. *Жанры речи*. 2015; № 1 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-o-edinitsah-strukturirovaniya-produkta-rechevoy-deyatelnosti-1
8. Солганик Г.Я. Формат и жанр как термины. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2010; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/format-i-zhanr-kak-terminy
9. Лемешко Ю.Г. Перспективы обучения переводу технических текстов с китайского языка на русский язык. *Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики*: сборник статей научной конференции. Москва: МГИМО, 2019; Выпуск 1.
10. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
11. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия. *Жанры речи*: сборник научных трудов. Саратов: Колледж, 1999; Выпуск 2: 65 – 78.
12. Чжан Х. *Собрание Чжан Хуйсэня*. Харбин: Heilongjiang University Press, 2007.
13. Чжан Х. Бахтин как лингвист. *Журнал иностранных языков*. 1999; № 1.
14. 言语体裁理论及其与修辞学和语用学 *– 2021*. Available at: http://www.lunwenstudy.com/ptyuyan/51374.html
15. Ван В. Становление и развитие теории речевых жанров. *Журнал Университета иностранных языков НОА*. 2002; № 5.
16. Ли Л., Ван Ч. Исследование жанра речи. *Журнал Харбинского технологического института.* 2006; № 3. 中国语言文字. 巴赫金言语体裁理论研究. 南京大学 | 袁俭伟. 2021. Available at: https://wap.cnki.net/touch/web/Dissertation/Article/10284-1011203381.nh.html

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-336-339

Yuan Yue, *PhD student, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 853342287@qq.com*

METAPHORICAL FUNCTIONS OF EXPRESSIVELY COLORED VOCABULARY NAMING PERSONS IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. Evaluative nouns with the meaning of a person are a special kind of nouns denoting persons. In Russian and Chinese, names are given to people with certain characteristics, at the same time the names express the subjective attitude of the speaker. In both languages, metaphor is the main technique for creating evaluative nouns with the meaning of a person, transforming words that name animals, plants, objects, cosmic phenomena, geographical objects, etc., into evaluative nouns with the meaning of a person. At the same time, people give more meaning to the terms of kinship and social relations. The goal is to compare metaphorical functions of expressively colored vocabulary with the meaning of a person in the Russian and Chinese languages, the tasks are set to consider similarities and differences in etymology, the amount of vocabulary, lexico-semantic types, usage patterns, etc.

Key words: **nouns, metaphorical words, cultural connotation, emotional coloring, subjective assessment.**

Юань Юе*, аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: 853342287@qq.com*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЭКСПРЕССИВНО ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ, НАЗЫВАЮЩЕЙ ЛИЦ, В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Оценочные существительные со значением лица – это особый вид одушевленных существительных. В русском и китайском языках называют людей с определёнными особенностями, вместе с тем значения таких существительных отражают субъективное отношение говорящего. В обоих языках метафора – главный приём для создания оценочных существительных со значением лица, благодаря которому слова, называющие животных, растения, предметы, явления космоса, географические объекты и т.д., превращаются в оценочные существительные со значением лица. В то же время термины родства и социальных отношений обретают более яркий смысл. Цель работы – сопоставление метафорических функций экспрессивно окрашенной лексики со значением лица в русском и китайском языках. Задачи – выявление сходств и различий в этимологии, лексико-семантических типах, количестве лексем, особенностях их использования.

Ключевые слова: **существительные, метафора, культурная коннотация, эмоциональная окраска, субъективная оценка.**

Актуальность исследования определяется научным интересом, связанным с метафорическими функциями экспрессивно окрашенной лексики, называющей лиц, в современных русском и китайском языках.

Термин «метафора» происходит от греческого слова “metaphor”. Китайский учёный Шу Динфан отмечает, что метафора – это проекция из знакомого, материального, конкретного, часто встречающегося понятия (сфера-источник) в непривычное, бестелесное, абстрактное, редко встречающееся понятие (сфера-мишень), благодаря которой создается связь между разными понятийными системами [1]. Иначе говоря, уже известный предмет используется в качестве метафоры для неизвестного. Таким образом, из неизвестного создается известное.

По сути, метафора – это обмен мыслями. Речь людей и их жизнь наполнены метафорами. Когда люди используют метафоры, они соединяют два слова, отражающих два разных понятия, которые активно взаимодействуют, в конце концов образуя метафорические значения. В живых языках, когда для выраже-

ния определённого понятия нет подходящего слова, люди часто используют уже существующее слово для выражения этого понятия на основе сходства между называемыми объектами. В результате такого заимствования образуется большое количество слов с метафорическими значениями [1]. Мы полагаем, что необходимость давать названия всё новым объектам и является главной причиной образования метафор.

«Понятийная система человека упорядочивается и определяется метафорически. Метафора может служить средством языкового выражения именно потому, что она существует в понятийной системе человека» [2]. В гносеологии метафора рассматривается как явление взаимосвязи человека и языка, которое отражает взаимоограничения, реализующиеся между языком и мышлением, а также образ мышления и поведения людей.

В процессе речевого общения под влиянием определённых факторов коммуникативной среды говорящий посредством психологической ассоциации использует языковую единицу, называющую какой-либо предмет или явление, чтобы охарактеризовать и дать название другому предмету или явлению: этот процесс и есть метафора. Языковой метафорой может быть, как текст целиком, так и один абзац или предложение, или фраза, или слово. С точки зрения синтаксических категорий в качестве метафорических выражений и слов могут выступать следующие части речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги [3]. Существительные чаще всего выступают в роли метафоры, образуя не только новые существительные, но и другие части речи. В данной статье исследуются главным образом существительные со значением лица, образованные метафорическим способом.

Н.Д. Арутюнова считает, что в традиционной грамматике русского языка существительное оценивается как наиболее точное средство номинации, содержащее в себе и номинацию, и коммуникацию [4]. Существительные обладают чрезвычайно богатым ассоциативным потенциалом и могут полностью и упорядоченно представлять все объективные факты. Вместе с тем они являются самой многочисленной и открытой частью речи и выступают в роли основы для создания других частей речи с метафорическим значением. В русском языке наиболее характерным явлением трансформации частей речи является субстантивация имени прилагательного. После трансформации прилагательное меняет свои грамматические и семантические функции и получает характеристики существительного.

В русском языке большинство оценочных существительных со значением лица, образованных посредством трансформации, происходят от качественных прилагательных. В основном это слова, характеризующие человека по внешнему виду (*немой, хромой, слепой, глухой, рябой, горбатый* и т.д.). Есть также слова для выражения субъективной оценки человека: *любимый, милый, родной, дорогой* и т.д. Их использование даёт яркую эмоциональную окраску человеку и играет определённую стилистическую роль. В китайском языке оценочные существительные со значением лица, образованные посредством трансформации частей речи, богаче с точки зрения этимологии и семантических типов, чем в русском языке. Они могут образовываться от прилагательных, а также от глаголов. С точки зрения семантики такие существительные могут выражать характер, внешность, моральные качества, способности и многие другие особенности человека, им присуща богатая эмоциональная окраска. Например, таковы оценочные существительные со значением лица, образованные от прилагательных: 白富美 (положительное значение: *белокожая, богатая, красивая девушка*); 高富帅 (положительное значение: *высокий, богатый, красивый парень*).

Метафора – это базовая форма мышления человека, позволяющая ему познавать самого себя и окружающий мир, также это распространённое когнитивное явление. Сам процесс человеческого мышления в большой степени метафоричен. Понятийная система человека упорядочивается и определяется метафорически. Метафора может служить средством языкового выражения именно потому, что она существует в понятийной системе человека [4]. Развитие лексического значения, основанного на метафорах, может увеличивать разнообразие названий одного и того же вида реальных предметов и понятий, тем самым углубляя их характеристики, усиливая выразительность значения и передавая эмоциональную оценку. Поскольку метафоры выполняют эмоционально-оценочную функцию и могут оказывать важное влияние на адресата, в русском и китайском языках используются оценочные существительные со значением лица. Эти существительные имеют свои особенности с точки зрения этимологии, эмоциональной окраски и других характеристик.

Во многих китайских и русских номинациях животных, растений и предметов заложены потенциальные метафорические свойства, но их можно назвать «метафорами» только в том случае, если они используются для характеристики или названия других объектов (например, метафорические обозначения людей).

Китайский ученый Гао Инли в своей статье делит метафорические значения существительных со значением лица на несколько сфер [5]:

1. Сфера-источник – названия животных.

2. Номинации животных с определёнными выдающимися характеристиками служат источником создания метафор, обозначающих определенные категории людей с похожими характеристиками.

Например, в русском языке источники метафорических номинаций человека в этой сфере следующие: *бык* – человек с низким IQ, примитивным умом и сильным телом; *попугай* – человек, которому свойственно подражание другим; *паразит* – человек, получающий выгоду без затрат труда; *овца* – кроткая девушка; *паук* – жадный эксплуататор; *свинья* – неаккуратный человек; *сорока* – болтливый человек; *лиса* – хитрец; *черепаха* – медлительный человек.

В китайском языке эта сфера-источник метафорических номинаций человека намного богаче, чем в русском языке. Например, 禽兽 *(животное)* – человек с подлым и дурным поведением; 狗熊 *(бурый медведь)* – робкий и некомпетентный человек; 犬马 *(пёс и конь)* – верный и преданный; 蝼蚁 *(насекомое)* – слабый человек с низким статусом; 鹰犬 *(соколы и гончие псы)* – человек, согласный быть чьим-то прихвостнем; 哈巴狗 *(мопс)* – покладистый слуга или подчинённый; 羔羊 *(ягнёнок)* – наивный, бескорыстный и слабый человек; 黑马*(тёмная лошадка)* – соперник или победитель, который вопреки всем ожиданиям проявил силу в соревновании или политическом событии; 老黄牛 *(старый бык)* – добросовестный работник; 变色龙 *(хамелеон)* – непостоянный и лавирующий человек; 狗腿子 *(собачья нога)* – пособник; 井底蛙 *(лягушка на дне колодца)* – недальновидный человек; 地头蛇 *(местный змей)* – местный хулиган; 铁公鸡 *(железный петух)* – скупой человек; 小爬虫 *(маленькая рептилия)* – аморальный человек; 落水狗 *(упавшая в воду собака)* – негодяй, утративший влияние.

В русской и китайской традициях одно и то же животное часто имеет разные культурные коннотации. В русском языке *медведь* обозначает жениха: *Видеть медведя во сне – значит быть свадьбе.* Также слово «медведь» часто использовалось в прессе как синоним слова «русский». Талисманом XXII летних Олимпийских игр, проходивших в Москве в 1980 году, был медвежонок Мишка. Очевидно, что в сознании русских слово «медведь» имеет положительную культурную коннотацию. В китайском языке слово «медведь» имеет отрицательную культурную коннотацию, в основном оно метафоризирует глупого человека. В русском языке «сорока» имеет отрицательное значение: «тот, кто выставляет что-либо в ложном свете, распространяет сплетни», например: *Всякая сорока от своего языка погибает.* В китайской культуре «сорока» – символ радости, означает приезд дорогих гостей и приближение добрых дел. Часто используемая пословица «*Сорока взлетела на ветку – дорогой гость у порога*» означает: когда сорока прилетает на ветку, не надо её прогонять, потому что должно случиться что-нибудь хорошее.

В русском языке *дракон* означает животное наподобие крокодила, злое и жестокое чудовище, символ зла, используется как метафора для бессердечных людей. Поэтому для того чтобы передать смысл словосочетания “亚洲四小龙”, которое дословно означает «*четыре азиатских малых дракона*» (неофициальное название экономик Южной Кореи, Сингапура, Гонконга и Тайваня, которые с начала 1960-х годов до финансового кризиса 1990-х годов демонстрировали высочайшие темпы экономического развития), при переводе на русский используют слово «*тигр*» вместо слова «*дракон*»: «*четыре азиатских малых тигра*». Однако в сознании китайцев «*дракон*» олицетворяет императора и его род, это символ власти, священный и неприкосновенный; китайцы также называют себя потомками дракона.

Исследователи отмечают, что в двух языках слова с одним и тем же денотативным значением часто имеют разную культурную коннотацию. Это происходит вследствие различий в культурах двух стран: Китай и Россия имеют разное географическое положение, условия жизни, пути исторического развития, поэтому у каждого из этих народов сформировались собственный национальный менталитет, собственные законы мышления.

3. Сфера-источник – названия растений.

4. Номинации растений и плодов, которые используются для обозначения людей со схожими качествами для того, чтобы подчеркнуть характерные черты и индивидуальность того или иного человека, сделать его образ более ярким. Использование этого вида метафорического переноса в русской разговорной речи имеет национальную специфику. (王福祥 2000 : 188). Например: *дуб* – это метафора, которая используется для обозначения здорового и сильного человека; *колода* (короткий отрезок толстого бревна) – метафора для обозначения неуклюжего толстяка; *не-тронь-меня* (мимоза стыдливая) – метафора для создания номинации малодушного человека; *нарцисс* используется как метафора для обозначения самовлюблённого человека. В китайском языке большинство существительных со значением лица, образованных метафоризацией, имеют отрицательный оттенок значения. Например: 花心萝卜 *(цветы из розовой (арбузной) редьки)* – «ветреный человек»; 黄花菜 *(лилейник (красоднев) жёлтый)* – «стареющий на глазах человек»; 冬瓜 *(восковая тыква)* – «невысокий коренастый человек»; 石榴 *(гранат)* – «кокетливая и развратная женщина»; 荷花 *(лотос)* – «чистый и утончённый человек, свободный от мирских забот»; 墙头草*(мелколепестник однолетний)* – «двуличный человек»; 昙花 *(эпифиллум оксипеталум)* – «человек, который имел короткий ослепительный успех»; 浮萍 *(ряска малая)* – «скитающийся человек».

Существительные со значением «растение» также имеют национально-культурные коннотации, в основном связанные с фольклорными сюжетами и религиозными верованиями. Например, *берёза* – любимое дерево россиян; это слово обладает богатой культурной коннотацией, широко употребляется и в повседневной жизни, и в словосочетаниях религиозной направленности, и в литературных произведениях. Дерево береза является для русских символом Родины и Отечества: *При жизни никому нельзя отдать берёзы*. Также в русском языке *берёза* символизирует нежность и чистоту девушки. Образ матери, жены, сестёр

сравним с русской берёзкой. Под берёзой – место свиданий, а сама она свидетельница любви: *под берёзкой целовались.*

В китайском же языке *берёза* – просто один из родов деревьев, иногда её рассматривают как символ России, не имеющий никакой другой культурной коннотации.

Осина обладает крайне негативной культурной коннотацией в русском языке. Это дерево ассоциируется с трусостью и нерешительностью. В то же время русские считают осину «горьким деревом», влюбленным парам необходимо избегать осины, иначе они легко расстанутся. В китайском языке, напротив, *осина* символизирует справедливость и храбрость, это слово может обозначать сильного воина-пограничника.

Ива в русском языке имеет два значения: красота, с одной стороны, и печаль – с другой (*Грустные ивы листвою ночи навстречу шумели)*. В китайском языке *ива* символизирует красивую женщину, также это дерево считается наполненным жизненной силой, поэтому в некоторых частях Китая образ ивы используют в молитвах о счастье и против несчастья.

5. Сфера-источник – названия предметов.

В разговорной речи многие повседневные предметы с выдающимися характеристиками могут метафоризировать людей, становясь сферой-источником для образования номинаций, например: *доска* может символизировать человека, худого, как щепка; *жердь* используется как характеристика худого и высокого человека; *мебель* – образ неработающего человека; *тряпка* – так говорят о слабом и некомпетентном человеке; метафора *тюфяк* помогает раскрыть образ беспомощного и никчёмного человека; *верста* выступает в роли характеристики человека высокого роста; *вертушка* – оценка ветреного человека; *пустая бочка* – метафора характеризует бескультурного и невоспитанного человека. Внешние признаки предмета служат основанием метафорического переноса названия с этого предмета на человека, посредством которого образуются существительные со значением лица.

6. Сфера-источник – образы из литературных произведений.

В русском и китайском языках выделяют ряд метафорических номинаций человека, источником для образования которых послужили мифы, легенды, исторические события, литературные произведения, фразеологизмы. В китайском языке таких метафор намного больше, чем в русском, и в основном они уходят корнями в китайскую культуру, например, в исторические сюжеты: 中山狼 – *неблагодарный волк* («волк, напавший на ученого, который спас его от охотника»), 孺子牛 – *вол, послушный даже перед ребёнком* («сюжет о правителе, который во время игры с сыном притворился быком»). Метафоры, пришедшие из китайских фразеологизмов: 地头蛇 – *местный змей* («плохой человек, который бесчинствует и третирует людей»), 墙头草*мелколепестник однолетний* («человек, который ловко меняет свою позицию в зависимости от ситуации»), 出头鸟 – *птица, выставляющая голову напоказ* («человек с выдающимися талантами или выделяющимся поведением»). Метафоры, пришедшие из мифов и легенд: 月老 – *лунный старец* («божество брака»), 菩萨– *будда* («добрый человек»), 比翼鸟 – *сказочная птица с одним крылом и одним глазом, способная лететь только в паре с другой такой же птицей* («неразлучные супруги»).

С точки зрения функций метафорические номинации человека в русском и китайском языках используются для выделения различных особенностей людей. Китайский ученый Чжао Яньфан назвал особенности людей «выдающимся атрибутом». Он также считает, что осознание того, какой конкретно атрибут предмета выдающийся, происходит из понимания очевидных принципов психологического различения предметов. Поскольку для каждого человека «выдающееся» будет разным, метафорические эмоционально-оценочные наименования лица в русском и китайском языках можно разделить на следующие типы:

1) метафорические слова, подчеркивающие выдающиеся особенности характера человека, например: *ёжик, ржавчина, индюк, кремень, кувалда, юла, ягненок, колючка, язва, кипяток, нарцисс, вертушка, редька,* 小绵羊 – *маленький ягнёнок* («кроткий человек»), 小辣椒 – *маленький перец* («человек с горячим характером») и др.;

2) метафорические слова, подчеркивающие моральные качества человека, например: *ведьма, гадюка, гарпия, змея, кобель, сказочник, кукушка, мегера, паразит*;

3) метафорические слова, подчеркивающие внешность человека, например, *боров, пугало, каланча, великан, дылда, крокодил, дуб, верста, швабра,* 校花 – *школьные цветы* (метафора самого популярного ученика в школе);

4) метафорические слова, подчеркивающие особенности поведения человека, например, *пчёлка, морж, оратор, соловей, медведь, тюлень, колода, попугай,* 铁公鸡 – *железный петух* («человек, который не тратит ни копейки»), 寄生虫 – *паразит* («человек, который имеет возможность работать, но не работает, полагается на других или эксплуатирует их») и др.;

5) метафорические слова, подчеркивающие социальный статус, возраст и другие характеристики людей, например, *звезда, идол, богиня, шишка, зелень, молокосос, ветеран, золото,* 元老 *старейшина* («преуспевающий в определённых областях и достигнувший вершины человек») и др.;

6) кроме того, в русском языке есть метафоры, которые подчеркивают интеллектуальные особенности человека, например, *академик, осёл, тормоз* и т.д.

В китайском языке также существуют метафоры, которые подчеркивают талант и ценности человека. Например, китайские слова 夜猫子 – *сова* («человек, который не спит по ночам»), 千里马 – *крылатый конь* («талантливый человек»), 棋子 – *шашка* («нерешительный человека») и т.д. С точки зрения семантических типов китайский язык богаче, чем русский; с точки зрения эмоциональной окраски в обоих языках отрицательных метафорических номинаций человека намного больше, чем положительных, а нейтральные метафоры встречаются крайне редко. По мнению автора статьи, это связано с тем, что оценочные существительные менее ограничены принципом разговорной вежливости.

Эмоционально-оценочная функция имён существительных со значением лица, расширенным метафорической функцией в русском языке

Метафора – это способ познания неизвестных предметов посредством уже известных. Культура играет чрезвычайно важную роль в процессе формирования метафор. Поскольку метафора сама по себе является неотъемлемой частью культуры, она в значительной степени отражает наполнение как культурной, так и ментальной сферы человека: убеждений, установок, поведения и т.д. Метафоры выполняют функцию культурного наследия, которое передается из поколения в поколение посредством особой фигуры речи, влияющей на образ мышления и модель поведения людей. Метафоры возникают, развиваются и умирают по мере того, как происходят социокультурные изменения. Очевидно, что метафорическое мышление и его концепция рождаются в процессе приобретения человеком жизненного опыта, они не могут формироваться стихийно, отдельно от социокультурной среды.

Существительные со значением лица, расширенным метафоризацией, в основном используются для характеристики и номинации. Но характеристика первична, а номинация вторична, она представляет собой альтернативный объект с определенными характеристиками или привычками [6]. Например, в китайском языке первоначальное значение слова “喜鹊 – *сорока*” («крупная длиннохвостая птица из семейства вороновых») – изначально просто название птицы. Посредством метафорического расширения образовалось переносное значение «измышляющий небылицы, бросающий слова на ветер человек». Первоначальное значение *“*钜 – *пила”* – «инструмент для разрезания на части твердого вещества, в виде стальной пластинки или диска с заостренными зубцами по краям», то есть просто название предмета. Посредством метафорического расширения образовалось переносное значение «придирчивый человек». Очевидно, что существительные со значением лица, расширенным метафоризацией, в большинстве своём имеют два значения.

С семантической точки зрения эмоциональная окраска слова передаёт коннотативное значение. Коннотативное значение имеет отношение к трём основным компонентам слова: знаку, понятию и денотату. Коннотативное значение некоторых слов определяется морфемным строением (например, суффикс -ин- в словах «судьбина», «чужбина»), а некоторых – семантикой воздействия, оказываемого объектом на человека (например, «перец» – метафора острого на язык человека, обладает негативной окраской, золото – метафора очень талантливого человека, имеет положительную окраску) [7]. В русском языке коннотативное значение существительных со значением лица, расширенным посредством метафоры, относится к последнему типу, то есть коннотативное значение – это психологическая ассоциация, вызванная характеристикой объекта, названного по имеющимся сходным с ним внутренним и внешним характеристикам. Такое коннотативное значение отражает эстетические представления, ценностные ориентации, национальный менталитет и субъективную оценку, свойственные русской нации, выражает мощную эмоциональную оценку и имеет яркую экспрессивную окраску.

В русском языке названия растений, животных и предметов относятся к существительным со значением лица, расширенным посредством метафоры. Значения таких номинаций отличаются эмоционально-экспрессивной и эмоционально-оценочной окрашенностью. Они выражают оценку физиологических особенностей человека, его моральных качеств, опыта и способностей (за исключением нейтральных существительных). Некоторые из них имеют положительное значение, например, *золото* используется как метафора талантливого человека, *кремень* характеризует сильного характером человека. Некоторые существительные обладают негативной окраской, некоторые передают ироничное значение и т.д. Эмоциональная окраска слова и его сигнификативное значение (значение слова) неразделимы, то есть эта окраска зависит от значения слова, она также объективно устойчива и социальна. Эмоциональная окраска слова образуется на основе его значения, а изменения в значении слова, в свою очередь, как правило, вызывают изменения в его эмоциональной окраске. Таким образом, метафора – это получение нового значения слова и его стилистической окраски посредством изменения первоначального значения слова [8–11].

В отличие от окружающих природных объектов, люди могут иметь разные должности, профессии, статусы, имущество, религии, возраст, родственные связи и много других различий во всех сферах жизни. Одного и того же человека можно называть по-разному, поэтому семантическая структура существительных со значением лица сложна и разнообразна.

Метафора – это связующее звено между языком, мышлением и культурой, отражающее образ мышления и модели поведения людей. Метафоры играют чрезвычайно важную роль в процессе номинации; среди всех частей речи существительные со значением лица обладают наиболее богатым ассоциативным потенциалом. Существительные со значением лица, расширенным метафоризацией, на семантическом, синтаксическом и прагматическом уровнях отличаются наличием особых семантических признаков, оценочной и экспрессивной окраской.

Наличие метафорических слов значительно увеличивает количество оценочных существительных со значением лица, обогащает выразительные средства языка, делает нашу когнитивную оценку людей более точной и разнообразной.

Особенности употребления, прагматические функции оценочных существительных со значением лица в русском и китайском языках в процессе общения станут объектами дальнейшего углубленного изучения.

Научная новизна статьи определяется тем, что показаны специфические особенности метафорических функций экспрессивно окрашенной лексики в современных русском и китайском языках, связанной с обозначением названий растений, животных и предметов.

Теоретическая и практическая значимость проведённого исследования определяется вкладом автора в сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание.

Библиографический список

1. Шу Д. *Исследование метафорологии*. Шанхай: Издательство Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
2. Лакофф Дж. Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва, Прогресс, 1990.
3. 王文斌《隐喻的认知构建与解读》上海，上海外语教育出版社，2007. (Ван В. *Когнитивное конструирование и интерпретация метафор*. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007).
4. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
5. 高英丽 俄语名词指代喻人及修辞色彩. (Дао И. *Метафорические русские существительные со значением лица и стилистической окраской*. Шэньян: Шэньянский педагогический университет, 1994).
6. 徐励 俄语动物名词的隐喻浅析《外语研究》, 2003年第1期, 42 – 45页. Ли С. Метафорический анализ русских существительных, называющих животных. *Иностранный язык*. 2003; Выпуск 1: 42 – 45.
7. Комлев Н.Г. *Слово в речи. Денотативные аспекты*. Москва, Едиториал УРСС, 2003.
8. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953; № 5: 12 – 26.
9. Серебренников Б.А., Уфимцева А.А. *Языковая номинация*. Москва, Наука, 1977.
10. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. – 5版. – 北京: 商务印书馆, 2009. 1800页. (*Словарь современного китайского языка*. Пекин: Шану, 2009).
11. 朱建新，隐喻含义的认知，《外语与外语教学》第四期，18 – 21页. (Чжу Цз. Познание метафорического значения. *Иностранные языки и преподавание иностранных языков*. 2009: 18 – 21).

References

1. Shu D. *Issledovanie metaforologii*. Shanhaj: Izdatel'stvo Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
2. Lakoff Dzh. Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva, Progress, 1990.
3. 王文斌《隐喻的认知构建与解读》上海，上海外语教育出版社，2007. (Van V. *Kognitivnoe konstruirovanie i interpretaciya metafor*. Shanhaj: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007).
4. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
5. 高英丽 俄语名词指代喻人及修辞色彩. (Dao I. *Metaforicheskie russkie suschestvitel'nye so znacheniem lica i stilisticheskoj okraskoj*. Sh`en'yan: Sh`en'yanskij pedagogicheskij universitet, 1994).
6. 徐励 俄语动物名词的隐喻浅析《外语研究》, 2003年第1期, 42 – 45页. Li S. Metaforicheskij analiz russkih suschestvitel'nyh, nazyvayuschih zhivotnyh. *Inostrannyj yazyk*. 2003; Vypusk 1: 42 – 45.
7. Komlev N.G. *Slovo v rechi. Denotativnye aspekty*. Moskva, Editorial URSS, 2003.
8. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskih znachenij slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1953; № 5: 12 – 26.
9. Serebrennikov B.A., Ufimceva A.A. *Yazykovaya nominaciya*. Moskva, Nauka, 1977.
10. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. – 5版. – 北京: 商务印书馆, 2009. 1800页. (*Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Shanu, 2009).
11. 朱建新，隐喻含义的认知，《外语与外语教学》第四期，18 – 21页. (Chzhu Cz. Poznanie metaforicheskogo znacheniya. *Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2009: 18 – 21).

Статья поступила в редакцию 13.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-339-341

***Serova S.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: serova.svetlana@mail.ru*

POLITICAL FAKES IN REGIONAL MEDIA: SOURCES OF THEIR APPEARANCE AND MECHANISMS OF DISTRIBUTION. The article contains results of a study of political fakes in regional media, sources of their appearance and distribution mechanisms. In particular, the work examines political disinformation and materials with incorrect information found on the media field of the Tambov region, and identifies reasons for their appearance. The following groups of inaccurate content have been analyzed and typologized: fakes caused by major political and economic transformations, namely the "garbage reform"; a group of unreliable publications that appeared due to the low professional competence of journalists and violations of the fact-checking procedure; the so-called "official" misinformation, true deliberate hoaxes, created for propaganda purposes or with the aim of obtaining various political dividends; medical fakes that have turned into political discourse. As a result of the study, trends in the dissemination of inaccurate information in the regional media field are revealed.

Key words: **fake news, disinformation, misleading information, media mystification, information disorder, information anomalies.**

***С.А. Серова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: serova.svetlana@mail.ru*

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ФЕЙКИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ИСТОЧНИКИ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ

В статье раскрываются результаты исследования политических фейков в региональных медиа, источников их появления и механизмов распространения. В частности, в работе рассматриваются политические дезинформации и материалы с некорректной информацией, обнаруженные на медиаполе Тамбовской области, и выявляются причины их появления. Проанализированы и типологизированы следующие группы недостоверного контента: фейки, вызванные крупными политическими и экономическими преобразованиями, а именно – «мусорной реформой»; группа недостоверных публикаций, появившихся из-за низкой профессиональной компетентности журналистов и нарушений процедуры фактчекинга; так называемая «официальная» дезинформация, истинные предумышленные мистификации, созданные с пропагандистскими задачами или с целью получения различных политических дивидендов; медицинские фейки, перешедшие в политический дискурс. В результате исследования выявлены тенденции распространения недостоверной информации на региональном медиаполе.

Ключевые слова: **фейк, дезинформация, недобросовестная информация, медиамистификация, информационный беспорядок, информационные аномалии.**

Веком фейков и массовой дезинформации назвали наше время участники Петербургского международного экономического форума. Как журналисты-практики, так и исследователи медиа говорят, что мы живем во времена инфодемии: времена, когда недостоверная информация начинает наносить серьезный вред и обществу в целом, и каждому индивидууму в отдельности. Массовое присутствие фейков в медиа нивелирует главное предназначение средств массовой информации как источника оперативных достоверных новостей. По мнению Джули Позетти и Элиса Мэтьюз, медиаисследователей фейков из Юнеско, дезинформация

и некорректная информация выходят за рамки угроз репутации журналистов и их безопасности. Они ставят под сомнение цель и эффективность журналистской работы, а также обусловливают деградацию журналистики [1, с. 28]. Фейки – один из главных актуальных вызовов медиаотрасли, и этот вызов ставит сегодня вопрос изучения механизмов создания и распространения медиамистификаций, их социальных и политических последствий во главу угла медиаисследований.

Сфера фейковой информации широка, однако в настоящее время именно в политическом дискурсе она становится общественно опасна, а вред, наносимый ею, угрожает стабильности и безопасности общества. Социум подвергается массированному воздействию манипулятивных технологий и недостоверной информации. Это дезорганизует и дестабилизирует общество как в целом так и отдельных индивидуумов, вызывает деструктивные изменения. Именно поэтому изучение фейков в политической информационной повестке дня представляется одним из актуальных векторов в медиаисследованиях.

Термин «фейк» прочно закрепился в научном стиле, а с принятием так называемого «закона о фейках», вошел и в официальный язык законодателей. Однако многие ученые и журналисты указывают на размытость и неопределенность данного понятия. В частности, эксперты Постоянной комиссии по свободе информации и правам журналистов при Совете при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека замечают, что весь понятийный аппарат, связанный с недостоверной информацией в масс-медиа, требует уточнения и четкого разграничения [2].

В учебной и научной литературе в настоящее время существуют различные подходы к классификации недостоверной массовой информации.

Например, с юридической точки зрения наиболее существенное значение для оценки фейка имеет критерий целеполагание, или намерение автора. Именно этим критерием оперируют юристы в определении тяжести преступления: намеренно или нет автор распространял дезинформацию, какие цели он преследовал; знал ли, что факты ложные. На основании этого критерия все недостоверные материалы юристы разделяют на два основных типа:

– непреднамеренное случайное искажение фактов или техническая неточность;

– заведомо ложная информация, умышленная фальсификация.

В большинстве российских научных медиаисследований (Е.Н. Богдан, С.С. Распопова, А.А. Беловодская) для обозначения всех недостоверных новостей (независимо от намерения) как тождественные используются термины «фейк», «медиамистификации», «ложь» [3; 4]. Некоторые попытки разграничить и дифференцировать понятия, связанные с недостоверной информацией, были предприняты в последнее время в европейских трудах. Как альтернатива неопределенному понятию «фейк», в научный оборот вводятся родовые термины «информационные аномалии» [5] и «информационный беспорядок». Европейские медиаисследователи указывают, что сочетание «фейковые новости» до сих пор не имеет устоявшегося значения. Это связано с тем, что «новостью» принято называть достоверную информацию в общественных интересах. В этом смысле «фейковые новости» – оксюморон, подрывающий доверие к верифицированной информации, т.е. реальным новостям [1, с. 9]. Авторы предлагают использовать термин «дезинформация» для обозначения заведомо ложной, специально сфабрикованной и намеренно вводящей читателей в заблуждение информации, и понятие ««некорректная информация» – для обозначения недостоверной информации, появившейся в результате неумышленного искажения фактов.

Соглашаясь с тем, что деление фейковой информации на «дезинформацию» и «некорректную информацию» наиболее полно отражает и позволяет типологизировать все явления ложных медиасообщений, мы использовали данную классификацию для того, чтобы проанализировать недостоверные материалы, связанные с политической тематикой в медиа тамбовского региона. Для достижения нашей цели были решены следующие задачи: выявлены на региональном медиаполе образцы недостоверной информации, систематизированы обнаруженные фейковые материалы, определены основные источники их появления и каналы распространения.

Исследование недостоверного материала в политическом дискурсе шло на материале 26 областных и районных печатных СМИ и 14 интернет-медиа с массовой информацией. В поле нашего зрения попали не только сайты, зарегистрированные согласно действующему законодательству в качестве средств массовой информации, но и прочие веб-страницы, распространяющие массовую информацию [6, с. 406]. При дифференциации медийного контента, относящегося к политическому дискурсу, мы рассматривали политику как деятельность в сфере институциональной общественной жизни, реализующейся на всех ее уровнях.

В результате нашего исследования всего за период с 1 ноября 2018 по 1 ноября 2020 года на региональном медиаполе было выявлено всего 108 случаев распространения ложных сообщений, в том числе 72 – в сетевых изданиях. Из них, именно политических фейков – 103. Среди недостоверных материалов политического дискурса обнаружены как истинные мистификации, так и материалы с некорректной информацией. Полученные нами результаты исследования выглядят следующим образом (приведены по количественному признаку).

1. Массовое появление политических фейков на региональном медиаполе сопровождают реформы, которые не только затрагивают, но и сталкивают финансовые интересы различных экономических и политических групп. В 2018–2019 годах государственная реформа обращения с твердыми коммунальными отходами, получившая название «мусорная реформа», вызвала фейковый бум на региональном медиаполе. Две крупнейшие противоборствующие компании по вывозу ТКО в борьбе за общественное мнение и место регионального оператора начали информационную войну на различных каналах медиа, как региональных, так и федеральных. В контексте конфликта журналисты часто становились объектами манипуляций противоборствующих сторон, их вводили в заблуждение и пытались использовать в целях распространения дезинформации. Из-за отсутствия этических реакционных кодексов сотрудникам СМИ не удавалось стать над схваткой мнений и использовать поступающую информацию лишь как информационный повод для подготовки объективных новостных текстов или нарративов, включающих различные точки зрения. В результате в сеть, печать или эфир попадал преднамеренно сфальсифицированный контент от «поставщиков» дезинформации.

В Тамбовской области произошел мусорный коллапс («Новый Тамбов»).

Из-за действия администрации Тамбовской области безработными останутся почти 400 работников «ТЭКО-Сервиса» (ТамбовИнформ). *ТСК собирается вывозить городской мусор на премиальных седанах* (Sm-news.ru).

Сегодня, спустя время, можно утверждать, что большинство публикаций, посвященных данной реформе, являются необъективными, пристрастными и сфабрикованными материалами и относятся к группе истинных «дезинформаций».

2. Второй по частотности группой недостоверных материалов из политического дискурса в региональных медиа являются материалы, причиной появления которых стала низкая профессиональная компетентность журналистов и нарушения в процедуре фактчекинга. Такие материалы относятся к группе «некорректной информации». Главным образом речь идет о публикациях, в которых журналистами свободно интерпретируются статистические отчеты, в частности, сведения об уровне жизни в регионе, о средних заработных платах в различных областях занятости. Журналисты упрощают и обрабатывают данные статистики, опуская важные для понимания новости ньюансы. Не владея специальными знаниями, они не понимают, как появляются те или иные цифры, что за ними стоит, и как это выглядит в действительности. В частности, много недостоверных материалов возникает в результате непонимания авторами методик подсчета средней заработной платы в отрасли.

*По итогам прошлого года зарплата тамбовчан выросла на 9 процентов (*ОнлайнТамбов.ру, 2019).

Средняя зарплата врачей тамбовской скорой помощи составляет более 50 тысяч рублей (ВТамбове.ру, 2019).

Хотя надо заметить, что даже в сетевых СМИ есть примеры корректных публикаций по этой тематике: *В Тамбовской области медианная зарплата – 22,2 тыс. рублей* (ТамИнфо, 2019).

3. Преимущественно в медиа с государственным участием выявляются так называемые «официальные» фейки. Эти предумышленные мистификации создаются вне редакций, как правило, в ПР-структурах, а средства массовой информации выступают в данном случае лишь ретранслятором, каналом их распространения. Появляются эти материалы, чаще всего, с пропагандистскими задачами, с целью получения политических преференций или формирования определенного общественного мнения по тем или иным политическим вопросам.

4. Недостоверная информация, активно распространяемая в период выборных кампаний. Основным коммуникационным каналом внутриполитической борьбы в тамбовском регионе (до сентября 2021) были ресурсы с массовой информацией в Telegram. Анонимные каналы использовались для размещения дискредитирующей фейковой информации. Это была намеренная дезинформация, преследующая стратегические цели смены власти либо оправдания.

5. В период коронавирусной пандемии на региональном медиаполе появились истинные дезинформации, созданные с целью вызвать тревогу и панику у населения. Это недостоверные материалы медицинской тематики, в настоящее время ассоциированные с политическим дискурсом и входящие в политическую повестку. Сюда относятся истинные дезинформации, связанные с коронавирусной тематикой: вопросы вакцинации, действия властей по противодействию распространению коронавируса и т.д. Преимущественно, такой недостоверный контент создается на федеральном медиаполе, а региональные интернет-ресурсы распространяют его. По информации Генеральной прокуратуры РФ, в настоящее время «в сети Интернет развернута масштабная компания по продвижению недостоверной информации о смертельной опасности вакцин от новой коронавирусной инфекции, о неминуемом вымирании привитого населения планеты, чипировании людей и так далее». В начале пандемии в медиа шел вал таких истинных дезинформаций. *При въезде в Тамбов поставили карантинные блок-посты* (WhatsApp). *Больные коронавирусом специально заражают прихожан в церкви* (WhatsApp). *В области уже 15 заболевших коронавирусом* (ТамбовЛайф и др). Как показали наши исследования, схема медиалжи, касающаяся коронавирусной тематики, в региональных СМИ и информационно-телекоммуникационных сетях существенно поменялась с 2020 г. Если до того момента в регионе преимущественно выявлялись добросовестные заблуждения или случайные непреднамеренные искажения информации, связанные с нарушениями процедуры фактчекинга, то сегодня главным образом обнаруживается предумышленная, сфальсифицированная дезинформация [7, с. 99]. Поток истинной

дезинформации в региональных медиа и в информационно-телекоммуникационных сетях существенно сократился после вступления в силу статей 207.1 и 207.2 Уголовного кодекса РФ. Сказалось повышение правовой грамотности населения и журналистов.

На основе полученных результатов нам удалось систематизировать недостоверные материалы с политической тематикой в региональных средствах массовой информации и проследить новейшие тенденции в их распространении. Исходя из представленных выше результатов, специфика недостоверной информации политического дискурса в медиа тамбовского региона видится в следующем:

1. В политическом дискурсе в региональных средствах массовой информации выявлены истинные фейки, связанные с конфликтами крупных бизнес-структур; случайные искажения информации, возникшие в результате нарушения процедуры фактчекинга; так называемые «официальные» дезинформации; манипулятивные публикации выборных кампаний и коронавирусные фейки.

2. Главной ареной распространения фейковых новостей на региональном медиаполе являются социальные сети. Это происходит по причине несоблюдения большинством сетевых медиа норм профессиональной этики и профессиональных стандартов, слабого законодательного регулирования этой сферы масс-медиа.

2. В средствах массовой информации тамбовского региона не было выявлено ни одного случая создания заведомо ложного контента непосредственно в редакциях. Из редакционных фейков обнаружены лишь материалы, появившиеся в результате нарушений процедуры верификации и фактчекинга, низкого профессионального уровня журналистов.

3. Генерирование недостоверного контента, который впоследствии распространяется через медиаканалы области, происходит вне редакций различными заинтересованными финансовыми и политическим сторонами. «От политиков до маркетологов, от пропагандистских групп до брендов – каждый, кто стремится убедить других, имеет стимул искажать, преувеличивать или запутывать факты» [1, с. 109]. Эти группы стремятся ввести журналистов в заблуждение, заставить распространять недостоверную информацию, которая неверно интерпретирует факты.

Результаты данного исследования войдут в медиаобразовательные ресурсы, создаваемые для формирования у различных целевых групп населения критического отношения к массовой информации, оценочного мышления, способности к анализу и защите от манипулятивного воздействия.

Кроме вышесказанного, следует отметить, что кризис достоверности поднимает проблему квалификации журналистов региональных СМИ, ставит вопрос необходимости профессиональной подготовки и переподготовки кадров периферийных средств массовой информации. «Сегодня журналисты не просто наблюдают за лавиной дезинформации и некорректной информации. Они оказываются на её пути» [1, с. 15]. Но в силу отсутствия профессиональных знаний не могут адекватно проверять и верифицировать информацию, которую они распространяют.

Внимание к этой проблеме может стать первым шагом к борьбе с недостоверной информацией в региональных СМИ. Многие исследователи соглашаются с тем, что фейковый кризис, как и любой другой, имеет определенную пользу. По мнению исследователей Клэр Уордл и Хоссейна Дерахшана, фейковые новости – это лучшее, что произошло за последние десятилетия. Это дает качественной журналистике возможность показать, что она имеет ценность, основанную на экспертизе, этике, участии и опыте. Это сигнал к пробуждению, для того чтобы быть более прозрачной, актуальной [5]. Только ответственная и независимая журналистика может вернуть средствам массовой информации доверие аудитории.

Библиографический список

1. Аиртон Ш., Позетти Дж. *Журналистика, «фейковые новости» и дезинформация.* Avialable at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371785?fbclid=IwAR3fRWpNqTd8VaNk1Siz1qDJ9x80buOVftkC0AnppwQWyTUEH1_EtBGas1o
2. *Экспертное заключение Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека от 11 марта 2019 год.* Avialable at: http://president-sovet.ru/presscenter/news/read/5324/
3. Беловодская А.А. Фейковые новости. *Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник.* Москва: ФЛИНТА, 2018.
4. Распопова С.С., Богдан Е.Н. *Фейковые новости: Информационная мистификация*: учебное пособие. Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2018.
5. Wardle C., Derakhshan H. *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. 2017. Avialable at: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c
6. Корконосенко С.Г. Сетевые медиа (Интернет-СМИ). *Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник.* Москва, 2018: ФЛИНТА.
7. Серова С.А. Специфика недостоверной информации в сетевых медиа Тамбовской области. *Социально-гуманитарные знания.* 2019; № 8: 94 – 100.
8. Беккет С. *«Фейковые новости»: лучшее, что случилось с журналистикой* Avialable at: http://blogs.lse.ac.uk/polis/2017/03/11/fake-news-the-best-thing-thats-happened-tojournalism/

References

1. Airton Sh., Pozetti Dzh. *Zhurnalistika, «fejkovye novosti» i dezinformaciya.* Avialable at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371785?fbclid=IwAR3fRWpNqTd8VaNk1Siz1qDJ9x80buOVftkC0AnppwQWyTUEH1_EtBGas1o
2. *`Ekspertnoe zaklyuchenie Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po razvitiyu grazhdanskogo obschestva i pravam cheloveka ot 11 marta 2019 god.* Avialable at: http://president-sovet.ru/presscenter/news/read/5324/
3. Belovodskaya A.A. Fejkovye novosti. *Medialingvistika v terminah i ponyatiyah: slovar'-spravochnik.* Moskva: FLINTA, 2018.
4. Raspopova S.S., Bogdan E.N. *Fejkovye novosti: Informacionnaya mistifikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2018.
5. Wardle C., Derakhshan H. *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. 2017. Avialable at: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c
6. Korkonosenko S.G. Setevye media (Internet-SMI). *Medialingvistika v terminah i ponyatiyah: slovar'-spravochnik*. Moskva, 2018: FLINTA.
7. Serova S.A. Specifika nedostovernoj informacii v setevyh media Tambovskoj oblasti. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2019; № 8: 94 – 100.
8. Bekket C. *«Fejkovye novosti»: luchshee, chto sluchilos' s zhurnalistikoj* Avialable at: http://blogs.lse.ac.uk/polis/2017/03/11/fake-news-the-best-thing-thats-happened-tojournalism/

Статья поступила в редакцию 08.12.22

УДК 81-22 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-341-345

Soloveva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: sologap@mail.ru*

Voloshin V.G., *BA student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: yo1ozzz.vol@gmail.com*

FORMING OF NEOLOGISMS IN THE JAPANESE LANGUAGE DURING THE PANDEMIC OF NEW CORONAVIRUS INFECTION AND FEATURES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN. The article reveals a problem of emergence of neologism terms that appeared during the CoVID-19 pandemic in the Japanese language. The paper studies how they appear and searches for means for the equivalent transfer of newly formed words and concepts from Japanese into Russian. The reasons for the mass character and high rate of spread of absolute and relative neologisms are described. The most successful examples of translation of neologisms in publicist texts from Japanese into Russian are considered and proposed. The results of the study revealed such difficulties in translation of neologisms that appeared during the CoVID-19 pandemic, as: search for equivalents to terms describing the realities inherent in Japanese culture, translation of Japanese words, the meaning of which in Russian is given by a phrase or a whole sentence, the selection of a suitable vocabulary grammatical transformation in the absence of an equivalent, taking into account the linguistic and cultural differences between the Japanese and Russian languages.

Key words: **pandemic, neology, neologism, Japanese, word formation, translation.**

Н.А. Соловьева*, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: sologap@mail.ru*

В.Г. Волошин*, бакалавр, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: yo1ozzz.vol@gmail.com*

ОБРАЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье раскрывается проблема возникновения терминов-неологизмов, появившихся в течение пандемии «COVID-19» в японском языке. Исследование посвящено изучению способов их образования и поиску средств для эквивалентной передачи новообразованных слов и понятий с японского языка на русский. Описаны причины массового образования и высокой скорости распространения абсолютных и относительных неологизмов. Рассмотрены и предложены наиболее удачные примеры перевода новообразований в публицистических текстах с японского языка на русский. Результаты проведенного исследования вскрыли такие трудности передачи неологизмов, появившихся в период пандемии COVID-19, как поиск эквивалентов к терминам, описывающих реалии, свойственные японской культуре, перевод японских слов, значение которых в русском языке занимает словосочетание или целое предложение, подбор подходящей лексико-грамматической трансформации при отсутствии эквивалента, учет лингвокультурологических отличий японского и русского языков.

Ключевые слова: **пандемия, неология, неологизм, японский язык, способы словообразования, перевод.**

Одно из самых тяжелых событий последних лет – вспышка нового коронавируса – оставило свой заметный след не только в социальной, экономической и политической сферах жизни мирового сообщества, но и в лингвистической, приведя к активному появлению различных лексикологических инноваций, что сопутствовало, в свою очередь, возникновению терминов-неологизмов, появившихся в течение пандемии «COVID-19» по мере развития и распространения вируса и, как результат, необходимости исследования этого процесса в филологии и, в частности, поиска средств для эквивалентной передачи новообразованных слов и понятий с одного языка на другой (в нашем случае с японского на русский язык).

Актуальность данной темы состоит в том, что корпус множества языков, включая японский, неудержимо пополняется, и так же как для лексикографов является важным успевать обновлять словари с появлением каждой новой лексемы, так и на плечи переводчика возлагается ответственность за их правильную интерпретацию, для чего требуются специальные справочники и статьи, количество которых несоизмеримо меньше количества новой лексики, которая, несмотря на то, что, возможно, исчезнет с прекращением пандемии, будет оставаться источником важной исторической информации.

Целью данного исследования является выявление способов образования и особенностей перевода новообразованных лексических единиц с японского языка на русский на материале публицистических статей и работы со словарями.

Объектом исследования является новообразованная лексика в японском языке, появившаяся в период пандемии COVID-19.

Предметом исследования являются способы словообразования и особенности перевода неологизмов с японского языка на русский.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что настоящая работа вносит вклад в развитие изучения феномена влияния пандемии на язык и его развитие. Полученные данные могут помочь в создании пособий по переводу документации и статей, посвященных COVID-19, а также при составлении словарей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться при переводе публицистических текстов, посвященных COVID-19 в качестве словарной статьи, а также могут быть полезны студентам-лингвистам и историкам, занимающимся исследованием пандемии нового коронавируса в будущем.

Научная новизна данной работы состоит в определении видов словообразования неологизмов в японском языке в период пандемии COVID-19, а также рассмотрены и предложены наиболее удачные примеры перевода новообразований в публицистических текстах с японского языка на русский.

Лексика любого языка в той или иной степени подвержена изменениям, происходящим в жизни людей, отражая потрясения, происходящие во всех сферах человеческой деятельности. Важность изучения и кодифицирования лексических инноваций в словарном составе языка всегда являлась сущностным аспектом для составления толковых словарей. Однако в лингвистике долгое время не находилось особого места для науки, изучающей новообразования, несмотря на то, что термин неологизм существовал достаточно долго. Лишь в последнем столетии неудержимый приток новых слов во все языки мира и необходимость их растолкования стали причиной возникновения ответвления, посвященного лексикологическим инновациям, получившего название «неология». Открытость и динамизм, являющиеся лексической особенностью каждого языка на протяжении многих лет, были интересны лингвистам, и набирающая обороты в 20-м веке свобода слова, появление интернет-сетей, развитие науки, промышленности, техники и технологий стали основаниями для ее развития.

Так называемый «неологический бум», начавшийся с вышеописанных событий, нашёл множество откликов в публицистике и литературе – сферах, которые одни из первых реагируют на изменения в общественной жизни и языке. Укрепление неологии в лексикологии вместе с её развитием указало на перечень проблем, сопряженных с изучением неологизмов, что дало толчок к разноаспектным изучениям новообразований и лексикографической репрезентации неологизмов, а также появлению первых неологических словарей.

Из этого следует, что неология является наукой о специфике значений новых слов и словосочетаний как объектов неологических словарей [1]. Основными направлениями в этой отрасли являются, таким образом, исследование специфики пополнения лексического состава языка и изучение совокупности проблем, относящихся к лексикографии неологизмов в качестве объекта неографии.

На данном этапе своего развития у неологии появился ряд проблем, таких как понятие методологии, проблема понимания и восприятия самого объекта изучения, изучение понятийного, терминологического аппарата, анализ факторов возникновения новых слов, изучение схем создания новых слов, лексикографическая обработка слов, создание принципов отношения к новым словам различных слоев и групп общества, а также постановка задач [2].

Задачами неологии являются следующие: анализ путей появления новой лексики и ее необходимости в определенных сферах общества, потребности социального слоя в новых словах, определение критериев выявления неологизмов, обозначение границ использования новых слов, а также составление словарей, включающих в себя неологизмы.

Понятие «неологизм» пришло к нам из древнегреческого языка (от «neos» – новый и «logos» – слово) и буквально переводится как «новое слово».

Термином «неологизм» первоначально обозначались слова, пришедшие из другого языка, но на сегодняшний день данное понятие расширило свое значение. Многие ученые и исследователи дают ему различные подробные определения, а также привязывают к нему термины «инновация», «новообразование» и «новшество» [3].

В настоящее время неология определила следующие лингвистические теории, раскрывающие понятие неологизмов. Конкретно, это сделала одна из основоположниц русской теоретической лексикографии и лексикологии Котелова Н.З. Условно она выделила эти теории как «структурную», «денотативную», «психолингвистическую», «стилистическую», «лексикографическую» и «конкретно-историческую» [1].

Хотя неология является относительно недавно появившимся направлением в лексикологии, она занимается обработкой невероятного объёма информации, кодифицируя и растолковывая новообразования в языке. Сами же по себе неологизмы могут как становиться частью языка лишь на время, теряясь в событиях и проходя через ротацию лексем, так и являться полноценной частью языка, утрачивая либо сохраняя свою особенность и самостоятельность, используясь как описание новых терминов и явлений в языке и мире.

Последствия социальных, экономических, психологических и образовательных перемен касаются всех сфер жизни общества, равно как и лингвистические инновации и новые слова, и выражения, которые ассимилируются большинством языков мира путем заимствования или через перевод. С самого начала чрезвычайное положение, вызванное пандемией коронавируса, создало почву для появления новых терминов, связанных с материальными изменениями, которые вошли в повседневных обиход людей во всём мире. По словам Роберта Лоусона, пандемия диктовала свои условия, заставляя людей адаптироваться к новой ситуации, используя специфические термины, которые помогают им понять смысл резких перемен, внезапно ставших неотъемлемой частью повседневной жизни [4].

Говоря о COVID-19, отметим, что один из главных вопросов заключается в том, как долго неологизмы, порожденные этим временным периодом, останутся в употреблении в постпандемический период. Появление новых слов в языках мира варьируется в зависимости от готовности принимающего языка взять в своё хранилище новые целые лексические единицы. Например, есть языки, которые воспринимают новые слова и выражения из других языков без сопротивления. С другой стороны, есть языки, которые иначе реагируют на включение иностранных слов в свой языковой репертуар, рассматривая это как вторжение и угрозу изначальному строю системы языка. Вместо этого такие языки прибегают к принятию новых слов и терминов через их трансформацию путем прохождения через внутренние морфофонематические и словообразовательные механизмы.

Лингвистическая способность к созданию чего-то нового не является чем-то удивительным, так как имела место быть и в другие периоды истории человечества. Лексические инновации – это часть языковых изменений, и они являются истинным выражением того, как язык отражает то, как мы взаимодействуем с миром.

Например, после второй мировой войны японский термин 電波探知機 [denpatanchiki] был заменён на более привычный современному человеку レーー [rēdā], или «Radar» в связи с расположением в Японии американских военных баз. На фоне недавнего скандала с выходом Великобритании из Европейского союза в японский и многие другие языки вошёл неологизм «brexit» (в японском транслитерируется как ブレグジット[buregujitto]), ставший основой для слова «brexiteer» (в японском ブレギジター [buregijitā]), что являет собой неологизм, произошедший из неологизма. Следует отметить, исходя из определения термина «неологизм», «brexit» и его производные, которые являлись очень востребованной лексикой во всем мире на момент этих событий, со временем останутся лишь частью исторического контекста Великобритании. Исследования в области абсолютных (новейших) неологизмов показывают, что в современном мире их использование в социальных сетях и СМИ набирает обороты, и большинство слов по типу «e-mail», «hashtag», «copy», «attachment», «selfie» и другие были интегрированы во множество языков, включая японский, пройдя через различные словообразовательные процессы: メール [mēru]; ハッシュタグ[hasshutagu]; コピー [kopī]; アタッチメント [atacchimento]; セルフィー\自撮り [serufi/jidori].

Лексические инновации, связанные с опасными и быстрораспространяемыми заболеваниями, не являются уникальным явлением – примерами являются аббревиатуры и акронимы エイズ [eizu] (от англ. HIV), или ВИЧ (вирус иммунодефицита человека), サーズ[sazu] (от англ. SARS), или ТОРС (тяжелый острый респираторный синдром), а также マーズ [mazu] (от англ. MERS), или БВРС (ближневосточный респираторный синдром). Однако возникновение и распространение терминов, вдохновленных пандемией коронавируса, было очень быстрым и абсорбировалось обществом мгновенно. Появившийся в результате дискурс стал чуть ли не единым языком для всего мира в различных областях, включая здравоохранение, экономику, туризм, торговлю, промышленность, психологию и другие.

Пандемия словно сплотила всех людей против одного врага и, таким образом, поставила перед необходимостью создать единый язык, который поможет уверенно бороться со смертельным вирусом. Это вкупе с чрезвычайной ситуацией в области мирового здравоохранения стало серьезным толчком для распространения терминологии, связанной с коронавирусом. В её быстром распространении также немалую роль сыграли высокие коммуникационные технологии, доступные сегодня почти каждому, в отличие от периодов вспышек других заболеваний ранее.

Однако не все термины, появившиеся в момент пандемии нового коронавируса, действительно являются неологизмами. Некоторые из них – это, так называемые, «однократные» слова – выражения, которые были вновь введены во время кризиса, вызванные инфекцией, для выполнения различных социальных и коммуникативных функций. Резкие изменения нашего образа жизни, связанные с пандемией, сопровождались также резкими изменениями и в языке. Проблемы и последствия коронавируса в языке требуют специальной терминологии для описания мутаций самого вируса и того, как различные отрасли будут работать, пытаясь справиться с этими изменениями [5].

Подобно тому, как фармацевтические компании борются между собой за право называть свою вакцину «самым эффективным» убийцей нового вируса, лексикографы с не меньшим энтузиазмом описывают новые термины, дополняя специализированные и универсальные словари. К примеру, был создан японский сайт www.yomiuri.co.jp, представляющий собой электронный словарь, выполненный в виде бегущей строки из фраз, посвященных пандемии, при нажатии на которые вам выдается их полное толкование [6].

Таким же образом обновляется Оксфордский словарь английского языка, где впервые упоминается термин «COVID-19», зарегистрированный в феврале 2020 года и получивший огромный резонанс в мировом дискурсе. С появлением этого термина образовалось и огромное количество фразеологизмов, связанных с пандемией: «super-spreader», или「スーパースプレッダー」, обозначающий инфицированного носителя, который с наибольшей вероятностью может заразить остальных; «lockdown», или 「ロックダウン」, в основном значении обозначающий оцеплять (здание или район), но во времена пандемии ставший синонимом слову карантин; «self-isolation», или 自己隔離 [jikokakuri], имеющий значение «самоизоляция» или «отшельничество», но опять же в эпоху пандемии получивший значение «изолироваться от других людей, чтобы уменьшить вероятность заразить их или заразиться самому»; и другие. Такой быстрый темп появления терминологии в этот период целиком соответствует социальному давлению, вызванному вирусом и ограничениями, связанными с купированием его распространения.

Обычно дополнения к словарям выходят поэтапно, но внезапная вспышка коронавируса заставила серьезно ускорить фиксацию лексических инноваций, чтобы справиться с быстрым распространением сопутствующего кризиса, затрагивающего все сферы жизнедеятельности общества на глобальном уровне. Некоторые из новых слов являются абсолютными неологизмами, то есть целиком новыми словами, такими как COVID-19 и nCoV, другие же, в свою очередь, являются словами с обновленным значением, к примеру, само по себе слово «коронавирус» достаточно давно уже является наименованием для целого семейства вирусов, в который также входит и новый COVID-19. Другими словами, не все лексемы были созданы во время вспышки вируса, многие вошли в современный обиход и стали активно использоваться с новым значением.

Слова и термины претерпевают активные изменения в результате серьезных изменений в нашей жизни и вследствие контактов между языками. К примеру, «elbow bump», или удар локтями являлся символом радости по поводу какого-либо достижения, как всем известное «дай пять», но во время пандемии стал альтернативой рукопожатию и своеобразным безопасным приветствием. Хоть в Японии культура рукопожатия в целом не особо распространена, в японском электронном словаре эти изменения также зафиксированы [6].

Важность неологизмов, появление которых произошло из-за возникшей пандемии, обусловлена ее глобальным масштабом, что делает крайне важным для всего международного сообщества получать информацию о случаях заболевания во всем мире. Это диктует необходимость отслеживания, обновления и обмена данными на глобальном уровне. Для осуществления подобного требуется единая терминология, и, другими словами, все новые слова, лексические статьи, аббревиатуры и т.д. должны быть доступны всем заинтересованным сторонам без промедления. Следовательно, процессы словообразования всех типов (словосложение, сокращение, акронимы и другие) имеют столь весомое значение для быстрого распространения информации и данных в общемировом масштабе.

Можно сказать, что выражения, появившиеся в процессе пандемии нового коронавируса, размер и темпы развития которых превышают все разумные границы, наиболее жестко доминируют в мировом дискурсе. Многие лексикографы, отслеживающие и соотносящие объём новых лексических статей в словарях с социальными, политическими или экономическими событиями, подтверждают, что, в отличие от предыдущих событий, имевших резонанс во всём мире, COVID-19 принёс значительные языковые изменения на всех уровнях. Такая скорость распространения абсолютных и относительных неологизмов и их массовость была вызвана несколькими причинами.

Во-первых, серьезность пандемии нового коронавируса, которая затронула все мировое сообщество без исключений, со стремительным ростом числа случаев заболевания, смертельных исходов и разрушительного воздействия вспышки на мировую экономику и здравоохранение. Во-вторых, к 2020-му году развитие средств массовой информации, а также общедоступность сети Интернет оказались настолько эффективными, что мобильность лексических инноваций превысила все разумные пределы. Вопрос о том, как долго новообразования периода пандемии останутся в употреблении после её окончания, пока остается без ответа, однако есть огромная вероятность, что эта лексика станет новыми представителями «однократных» слов, которые будут возрождаться, когда мировое сообщество будет нуждаться в них.

Описанные выше события наглядно показывают, что вспышка инфекции нового коронавируса оказала серьезное влияние на всю человеческую деятельность, в том числе и на язык, дав серьезный толчок его динамике и развитию. Такой резкий скачок создания лексических инноваций повлёк за собой ожидаемый спрос на поиск универсальных методов перевода новообразований, которые являются не в последнюю очередь отражением изменений, происходящих в современной лингвистике под воздействием такого гигантского фактора, как пандемия.

Расшифровка лексических инноваций и правильное растолкование их значения и формы методами, используемыми в другом языке, всегда являлось трудностью в переводческой деятельности. Для создания адекватного текста перевода адаптация неологизмов должна достаточно точно передавать их значение и использоваться в сфере, где они возникли (в данном случае статьи и публицистика, посвящённая коронавирусу). Ко всему прочему, переводчик обязан в совершенстве знать семантические, морфологические и синтаксические правила как своего родного, так и языка оригинала – это позволяет глубже окунуться в сознание носителей языка, понять механизмы его функционирования и быть более точным при использовании и адаптации лексических инноваций.

Неология, как отмечалось выше, сформировалась как наука относительно недавно, и по этой причине по сей день так и не было составлено универсальных и удобных методов по передаче неологизмов с одного языка на другой. Перевод каждого отдельно взятого неологизма будет зависеть от его типа – будет ли это название, термин или синоним к уже существующему в лексике языка слову. Существуют в данном случае и приятные исключения – слова, которые пришли в русский и японский язык из английского и, соответственно, в большинстве своём уже имеют эквивалент в лексическом составе языка: коронашейминг コロナ・シェイミング [korona sheimingu] от английского «corona-shaming» – термин, обозначающий особое отношение людей к уже переболевшим коронавирусом как потенциальным распространителям инфекции. Такие слова принято считать интернациональными.

Само по себе выделение новой лексики происходит по двум основным направлениям: это абсолютно новые слова и слова с развитым значением. Несмотря на различие в том, что логичнее с точки зрения лексикологии считать новообразованием целиком материально новое слово, оба метода должны обязательно быть учтены, так как развитие значения иногда может целиком вытеснить старое, создав тем самым новое слово.

Для того чтобы понять, какие методы словообразования в японском языке были более всего затронуты пандемией, а какие, возможно, не были использованы языком вообще, нами были исследованы японские журнальные статьи с различных сайтов, таких как yomiuri.co.jp; nippon.com; takashionary.com и другие. Перечень вычлененных из статей лексем составляет 30 единиц:

1. Сокращения и аббревиатуры, например: ПЦР – (полимеразная цепная реакция, основной метод выявления заражения коронавирусом путем лабораторных исследований; англ. PCR) – ＰＣＲ法 [PCR-hō] (от. ポリメラーゼ連鎖反応法 [porimerāze rensa han'nō-hō]); ЭКМО – (экстракорпоральная мембранная оксигенация, метод искусственного насыщения тканей человека, находящего в критическом состоянии, кислородом, англ. ECMO) – エコモ [ekomo]; Койки ОРИТ (места в отделениях реанимации и интенсивной терапии; англ ICU) ICUユニット[yunitto] (от. 集中治療室 [shūchū chiryō-shitsu]).

2. Старые слова с новым значением: クルーズ船 [kurūzu-sen] – термин, который стал нарицательным для случая с круизным лайнером «Diamond Princess», принесшим на своем борту в Йокогаму первых зараженных; 無観客 [mukankyaku] – термин, обозначающий мероприятия, которые проводились без зрителей в связи с пандемией; 巣ごもり[sugomori] – слово, ставшее одним из определений самоизоляции; 自粛要請 [jishuku yōsei] – термин, обозначающий «стараться изо всех сил», во времена пандемии стал часто употребляться в правительственных сообщениях для населения как призыв к соблюдению режима самоизоляции; 桜隠し – понятие, состоящее из слов «сакура» и «прятать», описывающее событие 29 марта 2020 года, когда в Токио впервые за 32 года в момент цветения сакуры выпал 1 сантиметр снега, тем самым «накрыв» цветки, что вместе с началом введения повсеместного режима самоизоляции стало для Японии одним из символов пандемии.

3. Новые понятия из широкоупотребительных слов и корней, например: 自粛警察 [jishuku keisatsu] – слово, состоящее из частей «дисциплина» и «полиция», которым обозначали людей, занимающихся сбором и распространением информации о нарушителях карантина; 3密 [sanmitsu] – основной принцип купирования распространения коронавируса путём избегания 3-х основных путей заражения – замкнутых пространств, скоплений людей и близких контактов; テレワーク [terewāku] – образованный термин, обозначающий работу, которая производится удаленно; インフォデミック [infodemikku] – явление, при котором недостоверная информация быстро распространяется по обществу. 置き配 [oki hai] – термин, означающий безопасную доставку товаров к двери владельца без взаимодействия с курьером; 大阪モデル[Ōsaka moderu] – термин, обозначающий перечень условий снятия режима самоизоляции в префектуре Осака; 転売ヤー [tenbai yā] – термин, образованный от слов 転売 [tenbai] и バイヤー [baiyā], которым называют людей, занимающихся перепродажей защитных масок; 濃厚接触 [nōkō sesshoku] – термин, обозначающий контакт с зараженным в течение 15 минут без применения средств индивидуальной защиты; 第波 [dai nami] – термин, обозначающий всплеск уровня заражений после смягчения режима карантина; ズーム映え[zūmu hae] – термин, обозначающий проведение онлайн-конференции через программу «Zoom»; 東京かるた [Tōkyō karuta]– название колоды из 46-ти карт, на каждой из которых напечатана иллюстрация с мерами противодействия заражению, были выпущены в декабре 2020 года с целью пропаганды профилактики инфекции.

4. Абсолютные неологизмы, например: アビガン[abigan] – название препарата фавипиравир для внутреннего рынка Японии, один из первых препаратов, протестированных в качестве средства борьбы с COVID-19; アベノマスク [abenomasuku] – сленговое название плана премьер-министра Японии Синздо Абэ по борьбе с дефицитом масок, возникшим в феврале 2020 года; 8割おじさん[8-wari ojisan] – термин, ставший прозвищем учёного Хироси Нисиура, по оценкам которого для предотвращения распространения COVID-19 требовалось сократить контакты между людьми на 80 процентов; コロナ太り [korona futori] – термин, обозначающий людей, набравших лишний вес из-за перехода на дистанционную работу и самоизоляции во времена пандемии; コロナ便乗詐欺 [korona binjō sagi] – термин, обозначающий нажившихся благодаря пандемии; アフターコロナ[afutākorona] – слово-обозначение переболевших коронавирусом; 俺コロナ [ore korona] – фраза, которая стала обозначением людей, специально пытавшихся заразить других, возникшая после случая в префектуре Айти, когда мужчина, зараженный коронавирусом, целенаправленно отправился заражать неинфицированных граждан, сказав об этом своей семье; ひきしめよう [hikishimeyou] – совместное послание нескольких префектур, ставшее девизом предотвращения распространения нового коронавируса.

5. Заимствования, например: ソーシャル・ディスタンシング [sōsharu disutanshingu] (от англ. social distancing) – термин, обозначающий одно из правил предотвращения распространения коронавируса путем контактов с другими людьми на дистанции, не превышающей 1,5 метра; ロックダウン [rokku daun] (от англ. lockdown) – термин, означающий запрет на перемещение людей или их вынужденное нахождение на текущем месте пребывания (самоизоляция).

Анализ обнаруженных лексем (общее количество равняется 30 единицам) показал, что образование неологизмов в период пандемии затрагивает почти все пути появления лексикологических инноваций с лидерством у группы слов, появившихся с помощью комбинаций общеупотребительных слов и корней.

Новая терминология требует особенного подхода, когда речь заходит о переносе её с языка оригинала на язык перевода. На плечи переводчика ложится сложная задача в выборе переводческой трансформации, наиболее подходящей для передачи новообразования, а в некоторых случаях даже создание термина, который будет иметь семантику оригинала и легче ассимилироваться принимающим языком. Попробуем рассмотреть особенности перевода представленных выше неологизмов на примере предложений из японских статей:

大阪モデルでは、具体的な自粛等の解除の基準として以下の３つを設定している。Ōsaka moderude wa, gutaitekina jishuku-tō no kaijo no kijun to shite ika no mitsu wo settei shite iru. – ‘Осакская модель описывает три обязательных критерия снятия режима самоизоляции внутри префектуры’.

Данное предложение начинается с неологизма 大阪モデル [Ōsaka moderu], понятия, которое описывает модель выхода префектуры из режима самоизоляции путем соблюдения определенных условий. Наиболее удобной переводческой трансформацией в данном случае будет являться калькирование, так как слова «осакский» и «модель» уже имеются в русском языке.

PCR法検査の陽性率の7日平均が７%未満。PCR hō kensa no yōsei-ritsu no 7-nichi heikin ga 7-pāsento-miman. – ‘Среднее количество положительных тестов на антитела не должно превышать 7% в течение 7 дней’.

В данном случае наиболее уместным для перевода неологизма PCR法 [PCR hō] стало применение дифференциации с заменой «ПЦР-тест» на «тест на антитела» по причине того, что в российских источниках это определение встречается чаще и проще воспринимается, нежели расшифровка аббревиатуры ПЦР.

ICUユニットの病床使用率60%未満。ICU yunitto no byōshō shiyō-ritsu 60-pāsento-miman. – ‘Количество используемых коек в отделениях реанимации и интенсивной терапии не должно превышать 60% от общего количества’.

Несмотря на имеющийся в русском языке термин «койки ИРОТ», наиболее правильным способом для передачи неологизма ICUユニット [ICU yunitto] будет генерализация, так эта аббревиатура в обоих языках является достаточно узконаправленным термином.

これら3つの基準全てが7日間連続でクリアされれば、段階的に自粛要請を解き、社会経済活動を動かしていくとしている。Korera mitsu no kijun subete ga shichihichikan renzoku de kuria sa rereba, dankai-teki ni jishuku yōsei wo toki, shakai keizai katsudō wo ugokashite iku to shite iru. – ‘Если эти три критерия будут соблюдаться в течение семи дней подряд, то режим самоизоляции будет постепенно снят, а социально-экономическая деятельность общества начнет возобновляться’.

В данном случае к понятию 自粛要請 [jishuku yōsei] применение перевода-интерпретации будет являться оптимальным вариантом, так как полное определение этого неологизма звучит как «призыв государства соблюдать режим добровольной самоизоляции» и будет слишком перегружать предложение при переводе.

転売ヤーが転売を正当化する論拠は、「需要と供給のバランスが崩れた価格設定となっているため、市場原理に則って価格をさや寄せしているにすぎない」というものである。Tenbai yā ga tenbai wo seitō-ka suru ronkyo wa,`juyōtokyōkyū no baransu ga kuzureta kakaku settei to natte iru tame, ichiba genri ni nottotte kakaku wo saya yose shite iru ni suginai' to iu monodearu. – ‘Основным аргументом перекупщиков масок является то, что «нынешнюю цену формирует дисбаланс между спросом и предложением, поэтому мы, следуя принципу свободного рынка, своими действиями вызываем снижение окончательной цены»’.

В данном случае наиболее подходящим методом перевода будет использование эквивалента «перекупщик» в русском языке с уточнением на «масках», так как применение этого термина связано со скандалами из-за дефицита защитных масок весной 2020 года.

当時取材していた精神科医は、自粛警察について「起こるべくして起こった」と私に語った。Tōji shuzai shite ita seishinkai wa, jishuku keisatsu ni tsuite `okorubeku shite okotta' to watashi ni katatta. – ‘Психиатр, опрошенный мной во время сбора информации, сказал, что «появление феномена, подобного «полиции пандемии» – людей, собирающих и публикующих в открытый доступ информацию о нарушителях карантина, было лишь вопросом времени’.

В этом предложении применение описательного перевода относительно термина 自粛警察 [jishuku keisatsu] оправдывается тем, что в русском языке не существует подходящей эквивалентной единицы.

最近は「置き配」も注目されている。Saikin wa oki hai mo chūmoku sa rete iru. – ‘В последнее время «бесконтактная доставка» стала очень распространенной практикой’.

Перевод-интерпретация термина 置き配 [oki hai] как «бесконтактная доставка» сохраняет заложенный в него смысл доставки без контакта с курьером и не перегружает текст.

「8割おじさん」として有名になってしまった研究者の立場から見た，COVID-19感染拡大初期～第2波直前くらいまでの対策周辺の動き。Hachiwari ojisan to shite yūmei ni natte shimatta kenkyūsha no tachiba kara mita, COVID – 19 kansen kakudai shoki ～ dai ni nami chokuzen kurai made no taisaku shūhen no ugoki. – ‘Точка зрения учёного, который стал известен под прозвищем «Мистер 80%», насчёт эволюции мер противодействия коронавирусу от начала распространения инфекции до второй волны заражения’.

В данном случае уместным будет использование калькирования «Мистер 80%», но при переводе так или иначе рекомендуется сделать сноску с настоящим именем ученого – Хироси Нисиура.

世界を不況に追い込み、人々の生活を一変させている新型コロナウイルスのパンデミック。この感染症の脅威を増幅しているのが、情報の氾濫、「インフォデミック」だ。Sekai o fukyō ni oikomi, hitobito no seikatsu o ippen sa sete iru shingata koronauirusu no pandemikku. Kono kansen-shō no kyōi o zōfuku shite iru no ga, jōhō no hanran, infodemikku da. – 'Угроза, исходящая от ввергшей мир в кризис и резко поменявшей жизнь всех людей на планете пандемии, усиливается благодаря всплеску инфодемии'. Использование транслитерации термина インフォデミック [infodemikku] – «инфодемия» – является допустимым приёмом, так как это понятие уже просочилось в русский язык и используется в таком же значении – распространение ложных сведений.

「俺コロナだ」。愛知県内で、新型コロナウイルスに感染をしているかのような発言をして逮捕される事件が相次いでいる。Ore koronada. Aichi ken'nai de, shingata koronauirusu ni kansen wo shite iru ka no yōna hatsugen wo shite taiho sa reru jiken ga aitsuide iru. – '«Я – носитель» – фраза, с которой связан ряд арестов в префектуре Айти в отношении людей, заявивших, что заражены коронавирусом'.

Дословным переводом фразы 俺コロナだ [ore koronada] будет являться «я – корона», что звучит достаточно странно, поэтому применение модуляции как адаптации семантики выражения становится лучшим вариантом.

По итогам анализа представляется возможным определить специфику японских неологизмов, появившихся в период пандемии, а также особенность их переноса с японского языка на русский. Неологизмы напрямую связаны с настроением в обществе, в связи с этим в текстах могут попасться новообразования как описание каких-либо событий, так и абсолютно новые термины.

Следует отметить, что среди всех видов словообразования самым распространенным среди неологизмов периода пандемии стали понятия, полученные из сложения общеупотребительных слов и корней – 11 из 30 отобранных слов появились в языке именно этим способом.

При переводе неологизмов, возникших в определенный период потрясения общества, как в данном случае, необходимо учитывать различные социокультурные особенности, грамотно использовать добавления и замены с опорой на особенности японского языка, которые невозможно адекватно перенести на русский язык. Наиболее часто используемыми трансформациями были калькирование и описательный перевод.

Поскольку вспышка нового коронавируса была очень резкой, почти для каждого нового явления (события, места, люди, меры предосторожности) появились новые лексемы, каждая из которых требовала своего подхода для перевода, поэтому были использованы почти все трансформации, упоминаемые в классификации В.Н. Комиссарова [7]. Транслитерация была использована для адаптации уже существующего в языке термина, модуляция стала раскрытием понятия, дословный перевод которого невозможен, генерализация применялась для расширения значения термина, чаще используемого в языке перевода, а описательный перевод, в свою очередь, помогал адекватно передать смысл японских слов, значение которых не умещается в таковое в русском языке.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что при переводе неологизмов, появившихся в период пандемии COVID-19, одной из главных трудностей являлся поиск эквивалентов к терминам, описывающих реалии, свойственные японской культуре. Трудность также представляет перевод японских слов, значение которых в русском языке занимает словосочетание или целое предложение. При переводе неологизмов данной сферы очень важным является подбор подходящей лексико-грамматической трансформации при отсутствии эквивалента, а также учет лингвокультурологических отличий японского и русского языков. Перспективность данного исследования, к сожалению, очевидна: вследствие продолжающейся пандемии появления неологизмов, связанных с этой темой, неизбежно, поэтому будет необходим поиск новых путей их передачи.

Библиографический список

1. Котелова Н.З. Теоретические аспекты лексикографического описания неологизмов. *Советская лексикография*. Москва: Энциклопедия, 1988: 46 – 63.
2. Попова Т.В. *Русская неология и неография*: учебное пособие. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005.
3. Сенько Е.В. *Теоретические основы неологии*. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2001.
4. Lawson R. Coronavirus has led to an explosion of new words and phrases – and that helps us cope. *The Conversation: Academic rigour, journalistic flair*. 2020. Available at: https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909
5. Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Вестник научных статей*. Available at: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2020-0136/html
6. *Словообразовательные схемы в японском языке*: электронный справочник. Available at: https://referatbooks.ru/kursovaya-rabota/slovoobrazovatelnyie-shemyi-v-yaponskom-yazyike-2/
7. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2004.

References

1. Kotelova N.Z. Teoreticheskie aspekty leksikograficheskogo opisaniya neologizmov. *Sovetskaya leksikografiya*. Moskva: `Enciklopediya, 1988: 46 – 63.
2. Popova T.V. *Russkaya neologiya i neografiya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2005.
3. Sen'ko E.V. *Teoreticheskie osnovy neologii*. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2001.
4. Lawson R. Coronavirus has led to an explosion of new words and phrases – and that helps us cope. *The Conversation: Academic rigour, journalistic flair*. 2020. Available at: https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909
5. Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Vestnik nauchnyh statej*. Available at: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2020-0136/html
6. *Slovoobrazovatel'nye shemy v yaponskom yazyke*: `elektronnyj spravochnik. Available at: https://referatbooks.ru/kursovaya-rabota/slovoobrazovatelnyie-shemyi-v-yaponskom-yazyike-2/
7. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: `ETS, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.01.22

УДК 83'373.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-345-348

Telpov R.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

Kang Anqi, *BA student, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PRINCIPLES OF FORMATION OF TOPONYMS AND EXPLANATION OF THEIR NAMES CHARACTERISTIC OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES (THE CASE STUDY OF TOPONYMS OF VORONEZH REGION AND PROVINCE OF SHENGXI). The article presents a comparative analysis of principles of naming settlements of Voronezh Region (Russian Federation) and Shangxi Province (People's Republic of China). The article examines both scientific and folk etymological versions of names explaining the origin of local and district-level toponyms grouped within two separate regions of Russia and China. At the end of the article the following conclusions are made: unlike Russian toponyms, explained by not only scientific and folk etymological versions of origin, Chinese toponyms are explained by only one of the versions; Chinese toponyms are more often than Russian are named as a result of an arbitrary act, and do not arise spontaneously; Chinese toponyms do not just have an orienting function, but stimulate an axiological function, implicitly or explicitly contain a positive aesthetic assessment, good luck, etc.

Key words: **toponymy, toponymic legends, folk etymology, linguoculture, transonymization.**

Р.Е. Тельпов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

Кан Аньци, *бакалавр, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ ТОПОНИМОВ И ОБЪЯСНЕНИЯ ИХ НАЗВАНИЙ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМОВ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРОВИНЦИИ ШЭНЬСИ)

В статье представлен сопоставительный анализ принципов именования населенных пунктов Воронежской области (Российская Федерация) и провинции Шэньси (Китайская Народная Республика). Рассматриваются как научные, так и народно-этимологические версии названий, объясняющих происхождение топонимов местного и районного уровней, сгруппированных в пределах двух отдельно взятых регионов России и Китая. В конце статьи делаются следующие выводы: в отличие от русских топонимов, объясняемых посредством не только научной, но и народно-этимологической версий происхождения, китайские топонимы трактуются с помощью только одной из версий; они чаще, чем русские, именуются в результате произвольного акта; китайские топонимы не просто обладают ориентирующей функцией, но стимулируют аксиологическую функцию, имплицитно или эксплицитно содержат положительную эстетическую оценку, пожелание удачи и т.д.

Ключевые слова: **топонимика, топонимические легенды, народная этимология, лингвокультура, трансонимизация.**

В последнее время антропоцентрический подход, применяемый к языковым явлениям, приобретает все большую актуальность. В соответствии с данным подходом к рассмотрению привлекается все больше классов слов, в том числе и топонимов, становившихся предметом исследования отдельных работ как в сопоставительном аспекте (см. подробнее [1; 2; 3]) или в аспекте преподавания русского языка как иностранного [4], так и в психолингвистическом аспекте [5]. Целью данной работы является сопоставление принципов именования и объяснения названий, расположенных в Воронежской области и в провинции Шэньси. Поставленная цель достигается через решение следующих задач: сопоставление топонимов провинции Шэньси с топонимами Воронежской области по параметрам, представленным в сборнике «Топонимические предания Воронежской области» [6]. Воронежская область и провинция Шэньси выступают в нашей работе в качестве произвольно взятых регионов, на примере которых мы можем рассмотреть сопоставимые по месту в классификации названия объектов районного и локального уровней. Для российской лингвокультуры названия деревень и районных центров, на наш взгляд, являются явлениями одного порядка в силу явлений трансонимизации, о которых мы еще скажем ниже. Новизна нашей работы обусловлена тем, что в ней впервые комплексно представлено исследование и сопоставление топонимических единиц одного уровня (прежде всего, названия деревень и районных центров) в отдельно взятом регионе РФ и КНР (Воронежская область и провинция Шэньси), а также тем, что в ней сравнивается как научно-этимологическое объяснение происхождения топонимов, так и их трактование с позиций народной этимологии. Теоретическая значимость нашей работы обусловлена тем, что она углубляет и расширяет наши представления о сходствах и отличиях русской и китайской топонимики**.** Практическая значимость обусловлена тем, что ее результаты могут быть использованы в практиках преподавания курсов, связанных с диалектологией, лингворегионоведением, ономастикой, могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

Стоит отметить, что относительно русских топонимов существуют, как правило, две версии происхождения, одна из которых связана с народной этимологией, а вторая – с научной. Вслед за А.В. Барандеевым мы отделяем народную этимологию от ложной, ошибочной, антинаучной и псевдонародной этимологии [7]. За последними мы признаем в качестве основополагающей черты их преднамеренный характер, не являющийся основополагающей чертой народной этимологии, для которой больше характерна искренняя попытка объяснить название того или иного места, сделать его более запоминающимся. Относительно происхождения китайских топонимов, как правило, не существует разделения на народную этимологию и научную. Вымысел и исторические факты в китайской топонимике неразрывно связаны друг с другом, что обусловлено, видимо, разной формой первоначальной фиксации топонима, которая в китайской лингвокультуре, как правило, осуществляется в письменной форме, в отличие от русской лингвокультуры, для которой больше характерно изначально долгое бытование в устной форме. Устная форма, в силу которой изначальное название подвергается переосмыслению и искажению, приводит к тому, что относительно российских топонимов, как правило, существуют две версии происхождения – народно- и научно-этимологическая (зачастую и сами топонимы имеют вид, отличающийся от первоначального). В качестве примера взаимодействия разных версий происхождения можно привести две группы вариантов о происхождении названия села *Братки*, которое по научной этимологии, выдвинутой выдвинутой В.П. Загоровским (цит. по: [6, с 51]), сложилось на основе названия урочища *Бродки*, видимо, образованного от слова *брод*. В результате влияния аканья оно изменилось на *Брадки*, а затем – на *Братки*. Это научная этимология названия *Братки*.

В народном сознании легенда о происхождении названия *Братки* входила в круг названий, объединенных образом братьев (ср. легенды об основании Киева, Рима и т.д.). В объяснении топонима *Братки* приводится подобная же легенда с варьируемым количеством братьев и разной степенью подробности описываемых событий. В сборнике преданий Воронежского края приводится легенда об основании села двумя братьями из Москвы [6, с. 18]. В лаборатории региональной лингвистики, фольклора и этнографии Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета (руководитель – кандидат филологических наук, доцент В.Ф. Филатова) мы обнаружили легенду героями, которой являются уже три брата: *Братки называется. Они раньше назывались. Тут жили три брата, но вот теперича эти братья уехали, куда не знаем. Глеб, Борис и Костя их звали* (Понарина Зинаида Михайловна, 1933 г.р., незаконченное среднее образование), а в книге воронежского краеведа В.А. Прохорова приводится своеобразное продолжение этой истории с изменением имени одного из братьев: «Жили братья, завистничали, ссорились. Один из них – Костя – отделился, перешел на другое место. И кончилась вражда в селе, которое ныне зовется Братками. Если кто-нибудь не поверит легенде, то ему скажут: а почему же тогда село, что находится рядом, называется Костино-Отделец. Легенда называет и еще одного брата – Макара. Потому и появилось якобы село Макарово (ныне Листопадовка в Грибановском районе)» (цит.: по [8, с. 193]). Изменение слова, сложившееся в результате устной передачи рассматриваемого нами названия, приводит к возникновению целой истории, полноценными участниками которой становятся окрестные топонимы. Примечательно, что при такой мотивации имен «братьев-основателей» окрестными топонимами становится понятным, почему двух других братьев звали Борис и Глеб – связано это, скорее всего, с названием города Борисоглебска, который до 1917 г. был уездным городом для села Братки.

Названия китайских населенных пунктов происходят из самых разных источников – от имен известных людей, которые внесли большой вклад в развитие этой местности и увековечены народом, от особенностей ландшафта, от географического положения и т.д. Но в отличие от русской топонимии китайские названия мест доходят до нас практически в полностью неизменном виде, что обусловлено иероглифической системой письма и первоначальной письменной фиксацией китайских топонимов.

Как в регионе Шэньси, так и в Воронежской области названия даются по особенностям окружающего ландшафта, связаны с названиями ручьев, гор, озер, лесных массивов и лугов. В качестве примера мы можем назвать село *Боровое* в Воронежской области и город *Юйлинь* (榆林) в провинции Шэньси. Оба населенных пункта названы по особенностям растительного покрова, характерного для этих мест. Название *Боровое* мотивировано тем, что река, протекающая до этого по открытым полянам, вступает здесь в густой сосновый лес, бор [6, с. 7]. А название *Юйлинь* (榆林) мотивировано тем, что почва здесь хорошо подходит для произрастания вязов (слово состоит из иероглифов 榆, yu ‘вяз’ и 林, lin ‘лес’) [9].

В обоих регионах представлено большое количество названий, связанных с животными. Разница между топонимическими легендами данных тематических групп заключается в том, что в Воронежской области топонимы чаще мотивированы названиями реальных животных: *Коршево*, *Русская Журавка* и др. [6, с. 12–13].

В отличие от названий сел в Воронежской области названия населенных пунктов провинции Шэньси чаще связаны с доисторическими или мифологическими животными, например, город *Баоцзи* (宝鸡), район *Линьюй* (麟游). Рассмотрим название района *Линьюй*, относительно этого названия существует следующая легенда. В древних китайских сборниках – «Книга Суй» (隋书) и «Книге о топонимике эпохи Тан» (元和郡县制) – написано [9]: в первый год правления императора Гун династии Суй (617 г.) летом император Гун спасался от жары и ушёл из императорского дворца (он жил во дворце Жэньшоу – этот дворец строили императору для спасения от летней жары). Тогда во дворце Жэньшоу приземлился феникс, и император издал указ о создании района *Фэнци* 凤栖郡, название которого образовано от сочетания слов *фэн* ‘феникс’(凤, feng) и *ци* ‘отдых’ (栖, qi) (истолковать название можно посредством фразы ‘феникс здесь отдыхал’) в районе дворца Жэньшоу. А во втором году однажды утром весной во дворце внезапно появился серебряный свет, озаривший половину неба, и директор дворца Жэньшоу доложил императору Гуну, что во дворце Жэньшоу появился белый цилинь (почитаемое в Китае существо с головой дракона, чешуйчатой кожей, телом коня, ногами оленя, хвостом быка). Император посчитал появление белого цилиня благоприятным предзнаменованием и издал указ об изменении первоначального местоположения дворца с района *Фэнци* на район *Линьюй*, что означает ‘прибытие цилиня’.

В Воронежской области в качестве примера одного из подобных топонимов можно привести название села *Костенки*, происхождение которого объясняется

легендой с участием чудовища *Ихиндры*, которая пыталась выпить всю воду реки Дон, но это ей не удалось, она разозлилась и лопнула, а кости её разлетелись по всему правому берегу Дона [6, с. 14]. Легенда об *Ихиндре* является, видимо, переосмысленным вариантом легенды об *Индрике*, образ которого описан О.В. Беловой как ‘мифический зверь, хозяин водных источников’ [10]. Примечательно, что русские топонимические наименования никак не связаны с аксиологической сферой, они отражают чисто внешнюю деталь – факт неоднократного обнаружения рядом с селом Костенки костей различных живых существ, населявших это место в доисторический период. В отличие от объясняемого с использованием мифологического образа русского названия, наименование китайского города Линьюй имеет выход в аксиологическую сферу – оно связано с традиционным для китайской лингвокультуры пожеланием удачи и процветания (цилинь приносит удачу). Схожая мысль отражена в работе Лю Л., который говорил о связи китайских топонимов с эстетическим восприятием места [1, с 104]. В качестве других примеров, доказывающих ориентацию китайских топонимов скорее на аксиологическую сферу, чем на эстетическую, можно привести следующие наименования: город Сиань (西安) был назван в 1369 году правительством династии Мин, название этого города можно дословно перевести выражением ‘стабилизировать северо-запад’ (安定西北: 安 an ‘стабилизировать’, 西 xi ‘запад’); город Анькан (安康: ‘an ning kang tai’: 安 an ‘порядок’, 宁 ning ‘лучше’, 康 kang ‘спокойствие’, 泰tai ‘радостный’) – в названии данного населенного пункта воплотились мечты народа о радостной и спокойной жизни. В качестве еще одного примера можно привести название района *Чэнгу* (城固), которое дословно можно перевести как ‘начало создания города построено на прочном фундаменте на севере’ (始shi城 cheng 而 er 冀yi其 qi 北bei 固 gu: 城 cheng – город, 固 gu – фундамент и т.д.).

В Воронежской области представлено большое количество названий, связанных с именами переселенцев – например, названия село *Перлёвка*, которое основали два брата – *Пётр* и *Лёвка*; уже упомянутое нами село Братки – всего по подсчетам исследователей в Воронежской области около сорока названий связано с именами первопоселенцев [1]. В Шэньси меньше названий, связанных с первопоселенцами, а те, что есть, не очень типичны. Нам удалось найти только три примера: район Наньчжэн

(南郑 – название связано с народом государства Чжэн (郑 zheng)), район Нинцян

(宁强 – название связано с народностью Цзя (羌qiang)) и район Убу (吴堡 – название связано с народом государства У (吴 wu)) [11].

В Шэньси в отличие от Воронежской области нет местных названий, связанных с монголо-татарским нашествием. Они широко представлены во Внутреннем монгольском автономном районе Китая. В Воронежской области много местных названий объясняется связью с монголо-татарским нашествием, среди которых одним из наиболее типичных является история об утонувшей дочери хана [6, с. 29–30], названия *Сторожевое* и *Карачун* [там же, с. 32]. Последнее по народно-этимологической версии возникло на основе татарского *карачун*, что значит ‘чёрная смерть’. Существует предание, что во время татарского нашествия на месте этого села была битва татар и русских князей. Татары в этой битве потеряли много своих воинов, поэтому и назвали это место *Карачун*. Что касается села Сторожевое, то оно так названо по старинному сторожевому посту над Доном, откуда следили за татарскими перелазами.

Естественно, что в отличие от Воронежской области, в которой представлено множество названий, связанных с названиями монастырей и церквей (село *Монастырщина*, село *Вознесеновка*, село *Александровка* и т.д.), в провинции Шэньси таких названий нет. Отчасти заменяют их названия, связанные с гробницами и мавзолеями. Например, в Шэньси есть район Хуанлин (黄陵), где находится гробница императора Хуана, и где люди построили храм Хуанлин, чтобы облегчить поминовение императора Хуана [12].

Высшие представители власти давали названия широко как в Китае, так и в России, но в отличие от России в Китае нет императора-«демиурга», подобного Петру I, с которым связано огромное количество собственных наименований: село *Кривая Поляна*, село *Дивногорье*, село *Коротояк* и т.д. [6, с. 35–38]. В Китае есть названия, связанные с разными историческими деятелями: императорами (*Яньань* 延安, *Ханьчжун* 汉中 и др.), воинами (район *Уци* 吴起, район *Сисян* 西乡 и др.), даосами (район *Цзыян* 紫阳 и др.). В Китае с древнейших времен существует практика, когда именно правитель целенаправленно давал названия местам, некоторые из которых сохранились, а некоторые были изменены на другие названия. Этот факт, на наш взгляд, дал основания Лю Л. говорить о субъективных факторах в именовании объектов, способствующих образованию китайских топонимов и объективных факторов, содействующих появлению русских топонимов [1, с. 104]. Данная особенность также, на наш взгляд, отличает китайскую топонимику от русской, которая зачастую складывается стихийно и чаще характеризуется трансонимичными отношениями: название реки – название села – название города (разбор одного из подобных процессов на примере топонима *Грибановка* см. подробнее в работе Тельпова Р.Е. [13].

В качестве особенностей именно китайской топонимики, которые нехарактерны для России, стоит отметить распространенность названий, связанных со сторонами света (про значимость названий частей света для китайской лингвокультуры см. подробнее в работе Ван Х., Бабенко И.И. [14]): *юг*, (南 nan) *север*, (北 bei) *запад*, (西 xi) *восток* (东 dong). По такому принципу создано названия *Сяньян* (咸阳 – в древности северная часть воды и южная часть горы назывались *ян* (阳 *yang*), а слово *сянь* (咸 xian) означает ‘все’, ‘есть’) – населенный пункт Сяньян получил свое название от того, что он расположен к югу от гор Цзюбянь и к северу от реки Вэй, т.е. находится поблизости как от гор, так и от реки. В качестве еще одного примера можно привести название *Вэйнань* (渭南). Оно возникло во второй год Ганьлу бывшей династии Цинь (360 г. н.э.) – населенный пункт был назван так по месту своего расположения на южном берегу реки Вэй. Город *Ханьчжун* (汉中) был номинирован так из-за своего расположения в среднем течении реки Хань (слово *чжун* (中 zhong) переводится как ‘среднее течение’, *Хань* (汉 han) – название реки).

В заключение отметим, что китайские принципы именования и объяснения названий населенных пунктов отличаются от аналогичных принципов, используемых в России, в следующих моментах:

1) в отличие от русских китайские именования имеют одну версию происхождения;

2) китайские топонимы чаще чем русские именуются в результате произвольного акта, а не возникают стихийно;

3) для китайских топонимов менее характерна трансонимизация;

4) китайские топонимы не просто обладают ориентирующей функцией, но стимулируют аксиологическую функцию, содержат положительную эстетическую оценку, пожелание удачи и т.д.

Библиографический список

1. Лю Л. Способы и мотивы наименования географических объектов в китайском и русском языках. *Litera.* 2021; № 5; 97 – 105.
2. Ши Ц. *Сопоставительный анализ топонимов Китая и России (на примере наименования улиц)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
3. Абдуллина Л.Б., Султанбаева Х.В., Федорова А.П. К вопросу об оронимах в русском, башкирском и китайском языках. *Colloquium-journal*; 2019; № 25 (49): 8 – 10.
4. Цюй Ю., Васильева Н.В. Параметризация топонимического материала как основа построения обучающей базы данных «Московская топонимика». *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. Пермь; № 4: 20 – 29.
5. Дмитриева Л.М., Чжан Ю. Топонимы «Россия», «Москва», «Барнаул» в сознании китайских студентов. *Гуманитарный вектор.* 2021; Т. 16, № 4: 78 – 88.
6. *Топонимические предания Воронежской области*. Составитель Е.А. Орлова. Воронеж, 2001.
7. Барандеев А.В. Народная этимология в русской топонимии. *Русский язык в школе*. 2014; № 4: 90 – 97.
8. Юрина А.А. О топониме *Братки* в Воронежской области (по словарным материалам). *Психолингвистика и лексикография:* сборник научных трудов. Воронеж: Истоки, 2016: 193–195.
9. 《中国地名》，第4期 ，2018 年. Available at: //https://wuxizazhi.cnki.net/Magazine/NAME201804.html
10. Белова О.В. *Славянский бестиарий. Словарь названий и символики.* Москва: Индрик, 1993.
11. “陕西省所有的地名、九个市名、八十六个县名的来历”, 2021年. Available at: https://wenku.so.com/d/c1e92de477deb150da4b8d741c8c576f
12. 《中国地名》，第5期，1997年. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342654698_zhongguozhengzhideliyudeyuanzhengzhililunyanjiuzhanwangqingnianxuezhebitan
13. Тельпов Р.Е. Грибань и Грибановка: словообразовательные процессы при трансонимизации. *Славянские этносы, языки и культуры в современном мире:* материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию доктора филологических наук, профессора Леонида Михайловича Васильева. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021: 210 – 215.
14. Ван Х., Бабенко И.И. Номинации сторон света в китайской и русской лингвокультурах. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2021; № 3 (215): 49 – 57.

References

1. Lyu L. Sposoby i motivy naimenovaniya geograficheskih ob`ektov v kitajskom i russkom yazykah. *Litera.* 2021; № 5; 97 – 105.
2. Shi C. *Sopostavitel'nyj analiz toponimov Kitaya i Rossii (na primere naimenovaniya ulic)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. Abdullina L.B., Sultanbaeva H.V., Fedorova A.P. K voprosu ob oronimah v russkom, bashkirskom i kitajskom yazykah. *Solloquium-journal*; 2019; № 25 (49): 8 – 10.
4. Cyuj Yu., Vasil'eva N.V. Parametrizaciya toponimicheskogo materiala kak osnova postroeniya obuchayuschej bazy dannyh «Moskovskaya toponimika». *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* Perm'; № 4: 20 – 29.
5. Dmitrieva L.M., Chzhan Yu. Toponimy «Rossiya», «Moskva», «Barnaul» v soznanii kitajskih studentov. *Gumanitarnyj vektor.* 2021; T. 16, № 4: 78 – 88.
6. *Toponimicheskie predaniya Voronezhskoj oblasti*. Sostavitel' E.A. Orlova. Voronezh, 2001.

7. Barandeev A.V. Narodnaya `etimologiya v russkoj toponimii. *Russkij yazyk v shkole*. 2014; № 4: 90 – 97.
8. Yurina A.A. O toponime *Bratki* v Voronezhskoj oblasti (po slovarnym materialam). *Psiholingvistika i leksikografiya:* sbornik nauchnyh trudov. Voronezh: Istoki, 2016: 193 – 195.
9. 《中国地名》，第4期 ，2018 年. Available at: //https://wuxizazhi.cnki.net/Magazine/NAME201804.html
10. Belova O.V. *Slavyanskij bestiarij. Slovar' nazvanij i simvoliki*. Moskva: Indrik, 1993.
11. "陕西省所有的地名、九个市名、八十六个县名的来历", 2021年. Available at: https://wenku.so.com/d/c1e92de477deb150da4b8d741c8c576f
12. 中国地名》，第5期，1997年. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342654698_zhongguozhengzhideliyudeyuanzhengzhililunyanjiuzhanwangqingnianxuezhebitan
13. Tel'pov R.E. Griban' i Gribanovka: slovoobrazovatel'nye processy pri transonimizacii. *Slavyanskie `etnosy, yazyki i kul'tury v sovremennom mire:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu doktora filologicheskih nauk, professora Leonida Mihajlovicha Vasil'eva. Ufa: RIC BashGU, 2021: 210 – 215.
14. Van H., Babenko I.I. Nominacii storon sveta v kitajskoj i russkoj lingvokul'turah. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 3 (215): 49 – 57.

Статья поступила в редакцию 12.01.22

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-348-350

Khlystunova Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pivovarova-julia@mail.ru*
Ulianova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: natascha297@mail.ru*

WAYS OF EXPRESSION THE SEMANTICS OF A PHASE IN THE GERMAN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN PUBLICISTIC WRITINGS). The article describes features of expression of phase semantics in the German language in modern publicistic writings. This investigation and analysis is aimed at the content properties and compatibility of lexical units that actualize the meanings and ways of expression in the statement of the nature of the existence of events / phenomena – the course of phases of actions in time. The material presented in the paper leads to conclusion that the phase includes some definite regularities of functioning. The extralinguistic and linguistic components make themselves evident in the fact that they interact with the initial phase and the final phase of the action when the last-named finds its expression through semantic affiliation (verbs, nouns, adverbs). It should be emphasized that the medial phase is expressed implicitly in the sentence, the phase semantics at the same time occurs only within the context and becomes explicitly expressed directly in the presence of the initial phase and the final phase of the action.

Key words: **phase, phase meaning, German language, publicistic writings, temporality.**

Ю.Ю. Хлыстунова, *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pivovarova-julia@mail.ru*
Н.Н. Ульянова, *канд. филол. наук, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: natascha297@mail.ru*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ ФАЗОВОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Статья посвящена описанию особенностей выражения семантики фазовости в немецком языке, которое осуществляется на основе исследования современных публицистических текстов, с целью изучения и анализа содержательных свойств и сочетаемости лексических единиц, которые актуализируют значения и способы выражения в высказывании характера существования событий/явлений – протекание фаз действий во времени. Представленный материал позволяет сделать вывод о закономерностях функционирования фазовости во всем многообразии ее проявления. Экстралингвистический и лингвистический компоненты проявляются во взаимодействии фазы начала и фазы конца, причем последняя находит свое выражение посредством семантической принадлежности (глаголы, существительные, наречия). Следует подчеркнуть, что фаза середины действия выражается имплицитно в предложении, фазовая семантика при этом проявляется только в рамках контекста и становится эксплицитно выраженной непосредственно при наличии фазы начала и фазы конца действия.

Ключевые слова: **фазовость, фазовые значения, публицистический текст, темпоральность.**

Время – феномен чрезвычайно абстрактный, доступ к сущности и восприятию которого возможен посредством языка, формирующего представления о времени и его качественном и количественном наполнении. Оно имеет начало и конец, его невозможно в реальной жизни ни остановить на мгновение, ни вернуть назад. Поэтому актуальность и новизна исследования средств выражения фазовости, которая непосредственно имеет отношение к темпоральности, состоит в выделении общих и частных семантических признаков, которые актуализируют временной план в соответствии с моментом речи или передают время действия относительно момента совершения другого действия.

Фазовость – это неотъемлемая часть существования природы и человека, поскольку она имеет отношение к любой процессной ситуации или событию, отражая при этом периодичность/одномоментность явлений, выражая эксплицитно любую сферу жизнедеятельности человека посредством логико-понятийной категории и имплицитно – бытие природы, характеризуя эволюцию жизни на земле. Исследования российских и зарубежных лингвистов, посвященные проблеме фазовости и ее семантики, имеют различные подходы к ее изучению и представленности в языке. Труды таких лингвистов, как В.С. Храковский, Л.В. Салазникова, Ю.Г. Коновалов, А.В. Бондарко, Ю.С. Маслов, С.П. Тиунова, рассматривают категорию фазовости в различных аспектах.

Ю.С. Маслов в своих исследованиях рассматривал фазовость как один из компонентов качественной аспектуальности: «Эта детерминация есть выделение одной из фаз в протекании действия или состояния – начальной, серединной или конечной» [1, с. 18].

С.П. Тиунова, рассматривая фазовую категорию в лексико-грамматическом аспекте, выделяет фазы действия как в русском, так и в английском языках и считает, что «фазовость – именно та категория, которая непосредственно смыкает категории вида и модальности, способа глагольного действия и таксиса» [2, с. 3].

И.В. Архипова пишет, что фазовость тесно связана с таксисом и представляет собой многогранную структуру, которая включает в себя «семантические классы фазовых глаголов; лексические, грамматические, лексико-грамматические и контекстуальные средства, служащие для выражения фазовых значений; лексемы и словосочетания, выражающие фазовые значения и сочетающиеся с семантическими классами фазовых глаголов» [3, с. 56].

Е.Я. Титаренко определяет фазовость «как отношение процесса, обозначенного глаголом, к его завершению, началу или повторяемости» [4, с. 92].

Несмотря на то, что на современном этапе развития лингвистической науки предлагаются различные подходы к изучению данного вопроса, общепринятым является принцип триединства: начало – середина – конец.

Н.Н. Ульянова пишет: «В немецком языке категория аспектуальности отсутствует, поэтому для заполнения имеющейся лакуны и выражения аспектуальных значений и различий требуются особые лингвистические средства, к которым можно отнести собственно фазовые глаголы, глагольные лексемы с лексико-грамматическими маркерами начала, продолжения или завершения действия, темпоральные наречия и союзы, предлоги, а также употребление временных форм в определенном контексте» [5, с. 607].

Теоретическая и практическая значимость представленного исследования заключается в расширении знаний о фазовости, реализующейся в немецком языке как эксплицитно, так и имплицитно, что поможет в преподавании теоретических курсов не только по части морфологии, но и синтаксиса.

Цель данной статьи заключается в изучении и анализе содержательных свойств и сочетаемости немецких лексических единиц, выражающих фазовую семантику, для описания механизмов их взаимодействия. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи: 1) отобрать актуальный фактический материал; 2) проанализировать способы реализации фазовости

с позиции их взаимодействия как на грамматическом, так и на лексическом уровнях; 3) определить особенности/закономерности функционирования исследуемых средств в контексте. Материалом исследования послужили публицистические тексты из немецких средств массовой информации за октябрь 2021 – январь 2022 гг. («die Welt», «der Spiegel»).

Проанализировав фактический материал, было установлено, что не только глагольные лексемы указывают на принадлежность события к определенному моменту речи (начало, середина, конец), но и другие средства языка, реализуемые фазовую семантику на уровне морфемы, слова, словосочетания и предложения, что и определило алгоритм исследования. Фазовость имеет двустороннюю сущность: грамматическая (времена, предлоги, союзы) и лексическая (фазовые глаголы, именные лексемы фазовой выраженности и темпоральные наречия).

(1) *Ende Dezember* zeigte Weldon Symptome einer Coronainfektion und wurde in ein Krankenhaus im US-Bundesstaat Kalifornien eingeliefert [6].

(2) Auf Instagram postete sie ein Foto und schrieb dazu, sie wäre fast an einer «bakteriellen Lungenentzündung» *gestorben* [6].

(3) *Erst am 3. Januar* war der Radiomoderator und Impfgegner Douglas Kuzma nach einer Coronainfektion gestorben [6].

(4) Anwalt Watkins sagte *damals* vor der Anhörung, sein Mandant *lehne* die QAnon-Bewegung inzwischen *ab* [7].

(5) Sicherheitskräfte schießen in Kasachstan auf Demonstranten. Diese wiederum haben Gebäude erstürmt und Polizisten *getötet*. Mehr als 160 Menschen sind bislang *gestorben* [8].

В примерах (1, 2, 3, 4, 5) представлены именные глагольные лексемы (Ende Dezember, sterben, ablehnen, töten), а также наречия (Erst am 3. Januar, jetzt, damals), выражающие фазовость на основе знаний реципиента, определяющую протекание действия во времени. Так, лексема *Ende*, образованная от глагола *enden / endigen*, обозначает не только прекращение действия, но и так называемый искусственный (запланированный) предел. Сочетание *Ende + Dezember* репрезентует окончание действия с позиции логико-понятийной составляющей, поскольку *Dezember* символизирует окончание календарного года и тем самым с помощью лексемы партнера *Ende* определяет и актуализирует конец действия. Следуя данной закономерности, можно увидеть (3) начало действия, выраженного сочетанием *Erst am 3. Januar*, где не только наречие *erst* указывает на начало действия, но и сама лексема *Januar* демонстрирует начало нового календарного года.

Вышепредставленный фактический материал реализует фазовость также и глагольными лексемами, которые отличаются маркированным и немаркированным характером (2, 4, 5). Однако сочетание лексемы *fast + sterben* указывает не на конец действия, а на его процесс/протекание.

Фазы протекания действия выражаются посредством глагольных лексем, которые выполняют в предложении как главные, так и второстепенные функции, выражающиеся на смысловом и синтаксическом уровнях соответственно. Немецкие словообразовательные элементы относят глагольные лексемы к определенным типам (дуративные, каузативные, перфективные, курзивные и другие), представляя собой как ограниченный, так и неограниченный процесс протекания действия в определенный период времени. Как отмечает Н.Н. Ульянова, глагольной лексеме (4) *ablehnen* присуще значение «прекращения, завершения действия», которое «в большей степени выражает приставка *ab-*. Семантическая специфика глаголов с данной единицей состоит в том, что с их помощью подчеркивается идея наличия временного предела, истечение которого предопределяет прекращение действия» [5, с. 609].

(6) *Von heute an* verhandeln die USA und Russland in Genf [9].

(7) Der Druck auf den Wohnungsmarkt in den Städten dürfte *nach einer pandemiebedingten Pause* sogar wieder zunehmen [10].

(8) Sie müssen einen Planungshorizont *von mehreren Jahren* oder *gar Jahrzehnten überblicken und abwägen*, ob die Wohnungen, die sie *heute* vermieten oder bauen, auch in Zukunft noch gefragt sind – in welcher Lage, in welcher Größe und mit welcher Ausstattung [10].

(9) Tatsächlich messen die statistischen Ämter *seit etwa fünf Jahren* einen negativen Binnen-Wanderungssaldo, also mehr Ab- als Zuwanderung aus den Städten ins Umland [10].

(10) Demografen und Immobilienmarktexperten haben immer wieder spekuliert, dass wegen der Pandemie viele Bürger aus der städtischen Enge ins Umland oder gar in entferntere ländliche Regionen ziehen könnten. Tatsächlich messen die statistischen Ämter *seit etwa fünf Jahren* einen negativen Binnen-Wanderungssaldo, also mehr Ab- als Zuwanderung aus den Städten ins Umland. Doch bis zum Pandemiebeginn wurde dies durch Zuwanderung aus dem Ausland übertroffen, die Stadtbevölkerung nahm deshalb insgesamt zu. Wenn die von PwC befragten Unternehmen richtig liegen, wird das in einigen Monaten oder spätestens im kommenden Jahr auch wieder der Fall sein [10].

Особую группу представляют такие элементы, как предлоги (seit, von, nach), выражающие фазовую семантику (6, 7, 8, 9, 10), которые благодаря своему предметному значению и функционированию не только относят событие к определенному моменту времени, но и связывают его с настоящим. Употребление предложной группы вместо глагола смещает смысловой акцент с соотношения действий на локализацию во времени. Существительное с предлогом способствует экономии выражения и увеличению емкости предложения, открывая возможность для введения новых членов предложения и даже целого предложения [11, с. 68]. Значение временной отнесенности, временной протяженности, временного предела или срока выражается падежными формами, как правило, ограниченными лексико-семантически со стороны существительного. Однако семантические противопоставления также вступают далеко не все формы с временными значениями, что объясняется лексической закрытостью, а часто и фразеологизацией многих падежных форм с предлогами временных значений. При семантических различиях оттенки значений всегда предопределяются формальным видом примыкающей словоформы, прежде всего – характером предлога [12, с. 82].

(11) *Jetzt* kommt es zur Anhörung des umstrittenen 60-Milliarden-Paketes von Finanzminister Christian Lindner. *Am Ende wartet wohl* das Bundesverfassungsgericht [13].

Анализируя пример (11), можно констатировать актуализацию всех трех фаз протекания действия: начало (наречие jetzt), середина (наречие + глагол wohl warten), конец (предлог + существительное am Ende). Стоит подчеркнуть, что употребление настоящего времени в предложениях также свидетельствует о середине (незаконченности) действия.

Проанализированные языковые средства позволили сделать вывод о том, что категория фазовости обладает широким диапазоном средств ее актуализации, которые продемонстрировали определенные закономерности ее функционирования. С одной стороны, фаза начала часто взаимодействует с фазой конца, отражая при этом экстралингвистические и лингвистические компоненты, с другой, несущими элементами фазовой семантики являются семантический компонент (глаголы, существительные, наречия) и лингвистический (языковая форма). Что касается фазы середины действия, то она выражается имплицитно в предложении, фазовая семантика при этом проявляется только в рамках контекста и становится эксплицитно выраженной непосредственно при наличии фазы начала и фазы конца действия.

В представленном исследовании была сделана попытка систематизировать средства выражения фазовости в публицистических текстах на материале немецкого языка. Однако авторы статьи столкнулись со сложностью выявления фазы середины в исследуемых текстах, вследствие чего перспектива исследования состоит в изучении и установлении корреляции разных типов событий для фазы середины, проведении уровневого анализа языковых средств выражения действия середины и установлении межуровневой семантической квалификации событийной фазовости. Авторы предполагают, что именно для публицистических текстов нехарактерно использование срединной фазы, так как целью публицистики является констатация событий и фактов, но это требует более детальной проработки.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что коммуникативная составляющая любого высказывания ориентирована на так называемую смысловую завершенность, включающую в себя фазовые смыслы – начало, продолжение, конец, актуализируемые соответствующими языковыми средствами, которые в приведенных примерах выше, с одной стороны, находятся в тесном взаимодействии с глаголами, с другой – реализуют фазовую семантику и функцию самостоятельно, что может быть выделено как контекстом, так и набором лексико-грамматических средств.

Библиографический список

1. Маслов Ю.С. К основам сопоставительной аспектологии: *Вопросы сопоставительной аспектологии*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1978.
2. Тиунова С.П. *Средства выражения фазовости в современном английском языке*. Томск: Издательство Томского университета, 1990.
3. Архипова И.В. Таксис и фазовость. *Филологический аспект*. 2021; № 6 (74): 56 – 62.
4. Титаренко Е.Я. Имплицитная категория фазовости в русском языке. *Коммуникативные исследования*. 2016; № 4: 92 – 97.
5. Ульянова Н.Н., Хлыстунова Ю.Ю. Особенности выражения семантики фазовости глагольными лексемами с приставками an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf -, aus-(на материале современных немецких публицистических текстов). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 607 – 610.
6. *Coronaleugnerin Cirsten Weldon stirbt nach Covid-19-Infektion*. Available at: https://www.spiegel.de/panorama/leute/coronaleugnerin-cirsten-weldon-stirbt-nach-covid-19-infektion-a-57e4870c-a0bb-4aa5-b7da-0d2786786c07
7. *«QAnon-Schamane» muss 41 Monate ins Gefängnis.* Available at: https://www.spiegel.de/ausland/sturm-auf-das-kapitol-qanon-schamane-jacob-chansley-muss-41-monate-ins-gefaengnis-a-6fb0ad8e-50b7-4f4f-a85e-fa0c72d4c2b4
8. *Was steht hinter den Demonstrationen in Kasachstan?* Available at: https://www.spiegel.de/ausland/unruhen-in-kasachstan-wer-profitiert-von-den-unruhen-podcast-a-6f3c776c-a632-4223-8fb1-07353e250e6f
9. *Jetzt bekommt Putin, was er wollte – und was kommt danach?* Available at: https://www.welt.de/politik/ausland/plus236095932/Russland-Ukraine-Konflikt-Jetzt-bekommt-Putin-was-er-wollte-und-was-kommt-danach.html

10. *Die Legende von der Stadtflucht.* Available at: https://www.welt.de/finanzen/immobilien/article236133054/Immobilienpreise-Die-Legende-von-der-Stadtflucht.html
11. Гулыга Е.В., Шендельс Е.М. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
12. Пивоварова Ю.Ю. *Особенности фазовой характеристики темпоральной семантики в современном немецком языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Бийск, 2006.
13. *Sehenden Auges in den Verfassungsbruch?* Available at: https://www.welt.de/wirtschaft/plus236139718/Nachtragshaushalt-Sehenden-Auges-in-den-Verfassungsbruch.html

References

1. Maslov Yu.S. K osnovam sopostavitel'noj aspektologii: *Voprosy sopostavitel'noj aspektologii.* Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1978.
2. Tiunova S.P. *Sredstva vyrazheniya fazovosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1990.
3. Arhipova I.V. Taksis i fazovost'. *Filologicheskij aspekt*. 2021; № 6 (74): 56 – 62.
4. Titarenko E.Ya. Implicitnaya kategoriya fazovosti v russkom yazyke. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2016; № 4: 92 – 97.
5. Ul'yanova N.N., Hlystunova Yu.Yu. Osobennosti vyrazheniya semantiki fazovosti glagol'nymi leksemami s pristavkami an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf -, aus-(na materiale sovremennyh nemeckih publicisticheskih tekstov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 607 – 610.
6. *Coronaleugnerin Cirsten Weldon stirbt nach Covid-19-Infektion.* Available at: https://www.spiegel.de/panorama/leute/coronaleugnerin-cirsten-weldon-stirbt-nach-covid-19-infektion-a-57e4870c-a0bb-4aa5-b7da-0d2786786c07
7. *«QAnon-Schamane» muss 41 Monate ins Gefängnis.* Available at: https://www.spiegel.de/ausland/sturm-auf-das-kapitol-qanon-schamane-jacob-chansley-muss-41-monate-ins-gefaengnis-a-6fb0ad8e-50b7-4f4f-a85e-fa0c72d4c2b4
8. *Was steht hinter den Demonstrationen in Kasachstan?* Available at: https://www.spiegel.de/ausland/unruhen-in-kasachstan-wer-profitiert-von-den-unruhen-podcast-a-6f3c776c-a632-4223-8fb1-07353e250e6f
9. *Jetzt bekommt Putin, was er wollte – und was kommt danach?* Available at: https://www.welt.de/politik/ausland/plus236095932/Russland-Ukraine-Konflikt-Jetzt-bekommt-Putin-was-er-wollte-und-was-kommt-danach.html
10. *Die Legende von der Stadtflucht.* Available at: https://www.welt.de/finanzen/immobilien/article236133054/Immobilienpreise-Die-Legende-von-der-Stadtflucht.html
11. Gulyga E.V., Shendel's E.M. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
12. Pivovarova Yu.Yu. *Osobennosti fazovoj harakteristiki temporal'noj semantiki v sovremennom nemeckom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Bijsk, 2006.
13. *Sehenden Auges in den Verfassungsbruch?* Available at: https://www.welt.de/wirtschaft/plus236139718/Nachtragshaushalt-Sehenden-Auges-in-den-Verfassungsbruch.html

Статья поступила в редакцию 20.01.22

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-350-352

***Nadyrshina L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF THE POEM GENRE DURING THE FORMATION OF TATAR SECULAR LITERATURE. The article is devoted to the study of genre changes of the Tatar poem during the formation of Tatar secular literature. Based on the works of representatives of Tatar poetry of the XIX century – Gabdeljabbar Kandaly and Gali Chokry, the main trends in the development of the genre are highlighted. The article notes that new genre strategies in the works of these authors are associated with the rejection of literary canons associated with religious traditions. For example, in Gabdelbjabbar's love poems, the object of the image changes. Before that, the theme of love was considered in the context of the ideology of Sufism or in the spirit of medieval romantic poems in which the object of love was mythologized female images. In the poems of Kandaly, the feelings of the lyrical hero are directed at a simple peasant girl. According to the author, earthly love and personal happiness of a person are just as important as happiness in eternal life. The poems reveal an educational opposition: the poet opposes the lives of educated and uneducated people. He calls lack of education the main obstacle in the upbringing of a decent generation. The second representative of Tatar literature of this period Gali Chokry – in his poem refers to history, national origins. The author creates a mythologized image of Kazan – the sacred center of the Tatar people. The poet seeks to awaken in the contemporary reader a sense of pride in his nation and the great past. As a result of the research, the main trends that led to the genre transformations of the Tatar poem are revealed: departure from traditional canons; actualization of new content reflecting life material; appeal to history and national origins, strengthening of the lyrical beginning; strengthening of the position of the national language.

Key words: **genre, poem, Tatar literature, educational realism, Tatar poetry, Gabdeljabbar Kandaly, Gali Chokry.**

***Л.Р. Надыршина**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЖАНРА ПОЭМЫ В ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ ТАТАРСКОЙ СВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена изучению жанровых изменений татарской поэмы в период формирования национальной светской литературы. На материале лироэпического наследия значимых фигур татарской поэзии XIX века – Габдельджаббара Кандалый и Гали Чокрый – выделены основные тенденции в развитии жанра. В статье отмечается, что новые жанровые стратегии в творчестве этих авторов связаны в первую очередь с отходом от средневековых литературных канонов, связанных с религиозными традициями. Так, в любовных поэмах Габдельбджаббара Кандалый меняется объект «поклонения»: если до этого тема любви рассматривалась либо в контексте идеологии суфизма, либо в духе средневековых романтических поэм, в которых объектом любви являлись идеализированные, мифологизированные женские образы, то здесь чувства лирического героя направлены на простую крестьянскую девушку. Земная любовь и личное счастье человека, по мнению автора, столь же важны, как и стремление обрести счастье в вечной жизни. В поэмах обнаруживается просветительская оппозиция: поэт противопоставляет образы жизни образованных и необразованных людей, называя отсутствие знаний основным препятствием в воспитании достойного поколения. Второй представитель татарской литературы этого периода – Гали Чокрый – в своей поэме обращается к истории, национальным истокам. Автор создает мифологизированный образ Казани – сакрального центра татарского народа, стремится разбудить в читателе-современнике чувство гордости за свою нацию и великое прошлое. В результате исследования выявлены основные тенденции, обусловившие жанровые трансформации татарской поэмы: отход от традиционных канонов; актуализация нового, отражающего жизненный материал содержания; обращение к истории и национальным истокам, усиление лирического начала; укрепление позиции общенародного языка.

Ключевые слова: **жанр, поэма, татарская литература, просветительский реализм, татарская поэзия, Габдельджаббар Кандалый, Гали Чокрый.**

Зарождение жанра поэмы в татарской литературе уходит корнями в глубокую древность: поэма формировалась на традициях фольклора (в частности, тюркских эпосов – дастанов), который является основой «почти всех жанровых форм литературы, в первую очередь поэмы» [1, с. 37], и первых письменных источников (рунические эпитафические памятники, уйгурский письменный памятник «Книга гаданий» («Ырк битиг», VIII–X вв.), словарь Махмуда Кашгари), где отразились характерные для героического эпоса мотивы.

Начиная с первой общетюркской классической поэмы дидактического характера «Кутадгу билиг» Юсуфа Баласагуни, на протяжении всего средневековья общетюркская словесность развивалась в рамках канонов арабо-персидской мусульманской литературы, ибо она «была и является отражением исламского мировосприятия, она вся пропитана его высоким духом» [2, с. 189]. Развитие жанра поэмы в татарской литературе, составляющей значимую часть общетюркской доклассической словесности, также шло в рамках этих тради-

ций: обязательной частью поэм таких авторов, как Кул Гали, Сайф Сараи, Хисам Кятиб, Хорезми, Мухаммадьяр и др., являются обязательные вступления, восхваляющие Аллаха и его Пророка; сами произведения характеризуются множеством интертекстуальных взаимосвязей с религиозными сюжетами; деяния героев мотивированы желанием заслужить милости Создателя. Лишь в XIX веке в контексте формирования светской просветительской литературы начинается отход от многовековых формальных канонов, в результате которого меняется жанровая структура и поэтика национальной поэмы, при этом влияние исламского мировоззрения сохраняется. В этой связи заслуживает внимания поэтическое наследие таких мастеров пера, как Габдельджаббар Кандалый и Гали Чокрый.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения этих поэм, демонстрирующих не только жанровую трансформацию татарской поэмы в исследуемый период, но и основные тенденции развития национальной литературы в целом.

Цель данной статьи – изучение особенностей жанра поэмы в период формирования татарской светской литературы. Поставленная цель определила ключевые задачи исследования: проследить процесс обращения к реалистическому типу художественного мышления в поэмах Габдельджаббара Кандалый; проанализировать особенности воспроизведения национальной истории в поэме Гали Чокрый.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые анализируется проблема развития жанра поэмы в период формирования татарской светской литературы.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что используемые в работе принципы анализа могут быть применены при изучении творчества упомянутых поэтов, а также при исследовании основных тенденций развития татарской поэзии в XIX в., ее результаты могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории татарской литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий и монографий.

Габдельджаббар Кандалый (1797–1860) – представитель татарской поэзии первой половины XIX века, оказавший влияние на зарождение и развитие национальной просветительской литературы, чью поэзию отличают «светский характер, простота и доступность языка, наличие образов из реальной действительности, новизна и смелость выражений» [3, с. 36]. В начале своего творчества Кандалый еще творит в рамках традиционных канонов: поэмы «Книга наставлений на истинный путь» («Рисалəи әл-иршад»), «Сказание об Ибрагиме Адгаме» («Кысса-и Ибраһим Әдһəм») пронизаны религиозной дидактикой, но уже в них намечается главная просветительская оппозиция – противопоставление просвещенности и невежества. Неоднократно автор повторяет дидактическую мысль, что невежество – это зло, самый большой людской порок, а знание – благо для всего человечества. Он пишет: «*Гыйлемлек хəсълидə улгыл, / Җəһаләтдин үзең йолгыл, / Нəчек улса, җəһел кыйлгыл, / Ки, зинһар, калмагыл надан*» [4, с. 248] («Стремись получить образование, / Спаси себя от невежества, / Всячески проявляй старание, / Пожалуйста, не оставайся невежественным»). (Здесь и далее смысловой перевод отрывков из поэм Габдельджаббара Кандалый выполнен автором статьи – *Л.Н.*). Таким образом, в лиро-эпическом наследии поэта изначально обнаруживаются просветительские тенденции. Также автор показывает свое критическое отношение к несправедливости бытия: для лирического героя поэмы «Книга наставлений на истинный путь», например, мир похож на пещеру, в которой текут реки печали; жизнь на земле полна беспорядков и социального неравенства – бедняк не удостаивается внимания, а богачам оказывают всякие почести и т.д. Все эти особенности помогают первым поэмам Габдельджаббара Кандалый сделать заметный шаг в сторону светской литературы.

Позднее как в лирике, так и в лиро-эпических произведениях поэт свободно выходит за рамки многовековых литературных канонов. Изменения затрагивают не только структуру поэм (в них уже неактуально строгое следование композиционным принципам средневековой словесности), но и содержание произведений: в романтических поэмах «Любовное послание» («Мəгъшукнамə»), «Фархи» («Фəрхи»), «Сахибджамал» («Сəхибҗамал») и др., написанных от имени представителя мусульманского духовенства – образованного муллы, чувства лирического героя обращены к простой крестьянской девушке, что, несомненно, является новаторством для литературного процесса того времени. Не укладывается в традиционные эстетические рамки и образ лирического героя, который живет интересами души и сердца и «ведет себя вопреки общепринятым моральным нормам, демонстративно говорит о чувственной любви» [5, с. 754].

В композиционном плане только в поэме «Любовное послание» обнаруживаются некоторые канонические традиции, в частности, в ней выделяется небольшое по объему вступление, восхваляющее Всевышнего и его Пророка. Земная любовь как всеобъемлющее чувство воспринимается источником безграничного счастья и глубокой тоски одновременно, временами гиперболизованное чувство любви интерпретируется как вечное страдание: *«Бу гыйшыклык бу дөньяда ямандыр, / Күңелдə булмаса ул эш – əмандыр»* [4, с. 373] («Эта любовь – зло мира, / Если в душе нет любви, то, значит, она будет в безопасности»).

Основное содержание поэмы включает в себя любовное послание девушке по имени Фатыма, в которую безответно влюблен лирический герой. Девушка, по его утверждению, непременно должна обратить на него внимание, так как только он, образованный и верующий имам, сможет дать ей материальные и духовные блага, подарить полную любви и счастья семейную жизнь. В дидактических по смыслу отступлениях автор поэмы призывает молодых татарских девушек не подвергаться натиску со стороны родителей и не связывать жизнь с необразованными людьми: *«Наданларга күңел салма, / Аның сүзене дə алма; / Гомерлек хəсрəтə калма»* [4, с. 379] («Не влюбляйтесь в необразованных, / Не прислушивайся к его словам, / Не обрекай себя на печаль»), так как непросвещенность, как утверждал Кандалый еще в дидактических поэмах, является источником многих пороков.

В последующих поэмах о любви противопоставление двух социальных классов становится структурообразующей оппозицией: в каждой из них демонстрируются две модели бытия – с образованным, достойным спутником жизни и необразованным, неспособным дать девушке личного счастья человеком.

В структуре этих поэм традиционные элементы уже не обнаруживаются, в них детально разработана любовная тематика: первая встреча с возлюбленной и первые впечатления о ней, воспевание красоты девушки, стремление к возлюбленной, невозможность свидания, страдание героя, проклятия, заклинания и т.д., то есть в поэмах ключевая позиция отводится эмоциональной стороне, лирическому началу. Если в течение многих веков в татарских поэмах романтические события воспроизводились от лица автора-повествователя, то в произведениях Габдельджаббара Кандалый лирический герой сам делится переполняющими его сердце чувствами, в итоге поэмы читаются как чувственные любовные письма. В целом внимание поэта всецело направлено на описание чувств лирического героя, красоты объекта его любви. Так, например, он «рисует» портрет возлюбленной в поэме «Фархи»: *«Тулган айдик йөзиң матур икəндер, / Ике битең кояш кеби икəндер. / Кашың кара сызылган күз өстендə, / Яңа айдик һаувада – күк өстендə»* [4, с. 352] («Лицо твое прекрасно, как полная луна, / Щеки твои словно солнце светятся. / Черные брови украшают очи твои, / Словно молодой месяц на небе»). Таких строф, структурированных в форме восхваления внешней и внутренней красоты девушки, в поэме наблюдается огромное множество.

Земная любовь в произведении сопоставляется с божественной любовью, занимающей центральное место в татарской поэзии на протяжении многих веков. Лирический герой заявляет: «*Күз-кашыны мəҗедə михраб итəм, / Сурəтенə көзгедик мəхһаб итəм!*» [4, с. 354] («Глаза твои и брови – михраб в мечети для меня, / Твой образ – божественное явление»). Такого рода отношение к объекту воздыхания (в какой-то мере обожествление образа возлюбленной) отличает любовные поэмы Габдельджаббара Кандалый от дидактических поэм, написанных им в начальный период своего творчества. Таким образом, Габдельджаббар Кандалый выражает свою социальную позицию, связанную с утверждением права простого человека на личное счастье.

«Сахибджамал», еще одна поэма из серии подобных «посвящений», написана в поздний период творчества Габделджаббара Кандалый и, по мнению исследователей, имеет реальную основу, более того, поэма автобиографична по своей сути [3, с. 43], чем обусловливается форма выражения чувств и переживаний лирического героя: произведение написано «в эпистолярном жанре, в нем нет действия и единого сюжета» [6]. Динамичный и эмоционально насыщенный текст поэмы по большей части состоит из восхваления и признаний, адресованных прекрасной Сахибджамал, от невозможности встретиться с которой страдает лирический герой: *«Ай гынам ла, көн генəм лə, гөл генəм, / Җан гынам ла, тəн генəм лə, көн генəм! / Җəүһəрем лə, гəүһəрем лə, нур гынам, / Сəрвием лə, җəннəтем лə, хур гынам!..»* [4, с. 410] («Ты луна моя, солнце мое, цветок, / Душа и тело мое, день мой! / Драгоценная моя, лучезарная, / Тонкая тростинка моя, рай мой, гурия моя!»). Поэт призывает возлюбленную следовать зову сердца и назвать его своим избранником, что актуализирует, так же как и в других «любовных» поэмах автора, просветительскую оппозицию: детально и последовательно воссоздав две противоположные модели семьи, Габдельджаббар Кандалый без прикрас изображает жизнь простых крестьян, обреченных на тяжкий физический труд и духовное несчастье: «*Көне-төне кулың эшдə, / Үзең зур, каты тел-тешдə, / Рəхəт күрəлми бер төштə / Тыныч йокларга тансыкка*» [4, с. 394] («Денно и нощно руки твои будут заняты работой, / Сама будешь выслушивать грубые слова, / Ничего хорошего в жизни не увидишь, / Спокойный сон будет лишь в мечтах»). Таким образом, романтическая парадигма в поэме сопрягается с реалистическим типом художественного сознания, позволившим автору раскрыть социальные противоречия современности. Р. Ахметов в своих исследованиях отмечает, что в плане неравнодушия к драматизму женской судьбы творчество татарского поэта созвучно с поэтическим наследием Н.А. Некрасова [3, с. 44].

Литературный процесс второй половины XIX века «представляет собой сложную картину, отдельные элементы которой готовили последующий переход от средневековой, религиозной концепции личности – к просветительской. Создаются и религиозно-дидактические трактаты, и изящная суфийская поэзия, социальная сатира и путевые заметки, приключенческие дастаны и агиографические поэмы» [5, с. 756]. Новая литература характеризуется утверждением просветительских идей, направленных на борьбу с консерватизмом и схоластикой, писатели и поэты воссоздают в своих произведениях образ просвещенной, мыслящей, высоконравственной личности. В творчестве таких поэтов, как Гали Чокрый (1826–1889), Акмулла (1831–1895), Газиза Самитова (1862–1929) и др., отражаются «вера в преобразующую силу человеческого разума, стремление возродить идеи справедливого общества, неприязнь к любым проявлениям невежества, лицемерия, злости» [5, с. 764]. В поэме поэта-просветителя Гали Чокрый «Хвалебная песня Казани» («Мәдхе Казан»), написанной в 1889 году, реконструируется национальная история татарского народа. Называя Казань «духовной наследницей Булгара» [7, с. 19], поэт выражает свою позицию в вопросе этнической идентификации, с одной стороны, и идеализирует прошлое, выражает свое восхищение величием Булгарского государства, с другой. Гали Чокрый называет его центром исламской культуры, восторгается его просвещенностью, с гордостью воссоздает некоторые страницы истории татарского народа: *«Менә шәһри Казаннан куп мөкатдәм шәһри Болгар хуп, / Дарелислам иде мәхбүп, мәгәр тәкый харап саздыр. / Ләтыйф җайда булып мәгъмүр, ләтыйф хәлләр табыптыр ул, // Ки мәсҗедләр итеп мәхсул, мәгәр тәкый харап саздыр.* <...> */ Дәхи анда китап, Коръән, уку-язу – бары булган, / Тәмам дин асаре тулган, дарелислам эшен саздыр. // Ләимнәрдән ләим тәкый, кем ул Аксак Тимер багый, / Мөселман һәдменә сәгый булып, шәһри харап саздыр...»* [8, с. 2] («Был город в древности седой, Казань затмил он красотой, / Булгар, ислама дом святой, – теперь он превращен в руины. / На дивном месте возведен, он виден был со всех сторон, / Мечетями гордился он, – от них остались лишь руины. <...> / Увы, в былые времена там были книги, письмена, / То мусульман была страна, то был ислама дом старинный. // Пришел Аксак-Тимур, злодей, убийца старцев и детей, / Чтоб мусульман разбить скорей, чтоб город превратить в руины» (пер. С. Липкина) [9, с. 95–96].

В то же время лейтмотивом произведения проходит мотив тоски по утерянной государственности, который впоследствии станет одним из ключевых мотивов в татарской словесности начала XX века.

Образ Казани в поэме обретает статус символа: Казань – духовная Мекка, сакральный центр татарского народа. Здесь кипит жизнь, город прогрессирует во всех направлениях: развиваются наука, религия, культура, архитектура, народные промыслы, население Казани славится своими духовными качествами: «*Чыгар андин кием-салым, читек-башмак булып мәнзум, / Зифалык васфида мәгълүм, җиһан халкы мәдех саздыр. / Дәхи анда хатын-кызлар чигү-чәнчү нәкыш дәяр, / Җиһан халкы санынча бар сияп-сәрпүш гаян саздыр. / Иң әүвәл, йортлары бик саф, икенче, ирләре бик саф, / Өченче, җырлары бик саф, әмерләре назар саздыр!*» [8, с. 5] («Там производят башмаки, халаты, ичиги, платки, / Их восхваляют знатоки, пленясь работою отменной. / Прекрасно женщин ремесло, их вышивки блестят светло, / А тюбетеек всех число равно числу людей Вселенной! / Там всюду – чистота жилья, чисты и жены, и мужья, / Там – песен чистая струя, там знаний и кладезь драгоценный. / Немало там врачей, певцов, писателей и мудрецов, / Хвалы текут со всех концов, – тебе, приют благословенный!) (Пер. С. Липкина) [9, с. 96]»).

Исторические мотивы в поэме Гали Чокрый «органически соединяются с патриотической идеей национального самоутверждения» [7, с. 19], поэт всячески воспевает красоту Казани, мудрость и величие его жителей, «стремясь воспитать в читателе чувство национальной гордости, обратить его внимание на творческий потенциал нации» [10, с. 103–104], подобное стремление впоследствии будет доминировать в творчестве писателей-просветителей: Ризаэтдина Фахретдина, Мусы Акъегет, Загира Бигиева и др.

Таким образом, изучив особенности развития жанра поэмы в период формирования татарской светской литературы, мы выяснили, что лиро-эпические произведения Габдельджаббара Кандалый и Гали Чокрый демонстрируют характерные особенности переходного этапа от средневековой канонической литературы к светской просветительской словесности. В них отмечаются следующие тенденциозные изменения: отход от традиционных канонов; актуализация нового, отражающего жизненный материал содержания; обращение к истории и национальным истокам; усиление лирического начала; укрепление позиции общенародного языка.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных лиро-эпических произведений поэтов, изучении проблемы сохранения и развития сформировавшихся в поэмах Кандалый и Чокрый тенденций в татарской словесности следующих периодов.

Библиографический список

1. Узденова Ф.Т. *Жанр поэмы в литературах тюркских народов Северного Кавказа.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 1999.
2. Закирзянов А.М. *Современное татарское литературоведение: традиции, закономерности, поиски.* Казань, 2019.
3. Ахметов Р. Габделджаббар Кандалый (1797–1834). *История татарской литературы нового времени (XIX – начало XX в.).* Казань: Фикер, 1995: 36 – 45.
4. Кандалый Г. *Стихи и поэмы.* Казань: Татарское книжное издательство, 1988.
5. Загидуллина Д.Ф. Просветительство и татарская литература. История татар. *Формирование татарской нации. XIX – начало XX в.* Казань: Институт истории АН РТ, 2013; Т. VI: 743 – 777.
6. Ахунов А.М. Габдельджаббар Кандалый. *Татарская энциклопедия:* в 6 т. Казань: Институт татарской энциклопедии АН РТ, 2006; Т. 3.
7. Гумеров И.Г. *Идейно-эстетические особенности творчества Гали Чокрыя.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2003.
8. Чокрый Г. *Хвала Казани.* Казань, 1889.
9. *Антология татарской поэзии*. Казань, 1957.
10. Нигматуллина Ю.Г. *Типы культур и цивилизаций в историческом развитии татарской и русской литератур.* Казань, 1997.

References

1. Uzdenova F.T. *Zhanr po`emy v literaturah tyurkskih narodov Severnogo Kavkaza.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 1999.
2. Zakirzyanov A.M. *Sovremennoe tatarskoe literaturovedenie: tradicii, zakonomernosti, poiski.* Kazan', 2019.
3. Ahmetov R. Gabdeldzhabbar Kandalyj (1797-1834). *Istoriya tatarskoj literatury novogo vremeni (XIX – nachalo XX v.).* Kazan': Fiker, 1995: 36 – 45.
4. Kandalyj G. *Stihi i po`emy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
5. Zagidullina D.F. Prosvetitel'stvo i tatarskaya literatura. Istoriya tatar. *Formirovanietatarskoj nacii. XIX – nachalo XX v.* Kazan': Institut istorii AN RT, 2013; T. VI: 743 – 777.
6. Ahunov A.M. Gabdel'dzhabbar Kandalyj. *Tatarskaya `enciklopediya:* v 6 t. Kazan': Institut tatarskoj `enciklopedii AN RT, 2006; T. 3.
7. Gumerov I.G. *Idejno-`esteticheskie osobennosti tvorchestva Gali Chokryya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2003.
8. Chokryj G. *Hvala Kazani.* Kazan', 1889.
9. *Antologiya tatarskoj po`ezii*. Kazan', 1957.
10. Nigmatullina Yu.G. *Tipy kul'tur i civilizacij v istoricheskom razvitii tatarskoj i russkoj literatur.* Kazan', 1997.

Статья поступила в редакцию 31.01.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-352-354

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*

TRANSFER OF THE NATIONAL AND CULTURAL UNIQUENESS OF XIEHOUYU IN RUSSIAN TRANSLATION. This article examines the national sociocultural features of the origin and functioning of Chinese sayings with a truncated ending xiehouyu, such as cultural and historical realities and puns, as well as features of their transmission when translated from Chinese into Russian. During the research the author makes conclusions about the applicability of the methods of translation of phraseological units (such as the selection of a functional analogue, the method of pragmatic meaning, the method of compensation, the method of commenting), proposed in the general theory of translation, to the translation of sayings with a truncated ending xiehouyu within the framework of the Chinese-Russian language pair. In the article, on a large number of examples, translation comments were considered that are necessary when translating phraseological units such as xiehouyu, containing the names of historical characters, everyday realities, as well as puns built on consonance.

Key words: **xiehouyu, phraseological unit, translation methods, functional analogue, translation commentary, Chinese language, Russian language.**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ РЕЧЕНИЙ С УСЕЧЕННОЙ КОНЦОВКОЙ СЕХОУЮЙ ПРИ ИХ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В данной статье были рассмотрены национальные социокультурные особенности происхождения и функционирования китайских речений с усеченной концовкой сехоуюй, такие как культурно-исторические реалии и каламбуры, а также особенности их передачи при переводе с китайского языка на русский. В ходе исследования были сделаны выводы о применимости способов перевода фразеологизмов (таких как подбор функционального аналога, метод прагматического значения, метод компенсации, метод комментирования), предлагаемых в общей теории перевода, к переводу речений с усеченной концовкой сехоуюй в рамках языковой пары китайский – русский. В статье на большом количестве примеров были рассмотрены переводческие комментарии, необходимые при переводе фразеологизмов типа сехоуюй, содержащих имена исторических персонажей, бытовые реалии, а также каламбуры, построенные на созвучии.

Ключевые слова: **сехоуюй, фразеологизм, способы перевода, функциональный аналог, переводческий комментарий, китайский язык, русский язык.**

Язык – неотъемлемая часть культуры, а также основной инструмент ее усвоения. По этой причине изучение любого языка требует познания культуры, традиций страны, которые таятся и во фразеологии, по праву считающейся носителем культурного наследия. Недоговорки вследствие своего образного и экспрессивно-оценочного характера являются сосредоточением культурно значимой информации, поэтому их изучение играет важную роль в формировании высоких навыков владения языком, а знание их происхождения и значения крайне важно для корректного перевода. Интерес к переводу фразеологизмов в целом и сехоуюй в частности неслучаен. В них отражены представления, связанные с бытом, трудовой деятельностью, обычаями, мифическими и историческими персонажами, которые необходимо донести до получателя перевода, что порой не так легко, как кажется на первый взгляд. В разное время изучением недоговорок в своих работах занимались такие китайские лингвисты, как Ван Сипэн, Чэнь Вандао, Люй Цзинсянь и другие, однако проблема перевода недоговорок на русский язык в данных работах не изучена. Фундаментальное начало изучения и составления словаря недоговорок связано с именем М.Г. Прядохина, в его работе рассматриваются вопросы специфики перевода и функционирования недоговорок-иносказаний, их структура и содержание. Однако, несмотря на наличие исследований в данной области, они все же не раскрывают всех сторон представленной проблемы, в частности в вопросе стратегий перевода, что обусловливает актуальность исследования. Объектом исследования данной работы являются недоговорки-иносказания как специфическая разновидность фразеологизмов китайского языка в аспекте передачи их национально-культурного содержания при переводе на русский язык. Цель данного исследования заключается в выявлении способов перевода сехоуюй на русский язык с учетом их национально-культурного компонента путем рассмотрения применимости методов перевода фразеологизмов, предложенных в литературе по теории перевода, к переводу сехоуюй на русский язык. Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе осуществляется попытка проанализировать применимость способов перевода фразеологизмов, рассматриваемых в трудах по общей теории перевода, к материалу китайского языка, а в частности – к такой специфической разновидности фразеологических единиц, как сехоуюй, не имеющих аналога в языке перевода (в русском). Теоретическая значимость исследования заключается в изучении общетеоретических положений по теории перевода и формулировке выводов об их применимости к конкретному языковому материалу. Практическая значимость данной работы состоит в возможности применения полученных результатов в ходе изучения и преподавания практического курса перевода, а также в качестве справочного материала для практикующих переводчиков.

Сехоуюй 歇后语 (xiēhòuyǔ) – недоговорка-иносказание. Недоговорка, или речение с усекаемой концовкой – это разновидность народных речений, состоящая из двух частей: первая представляет собой сравнение, а вторая служит разъяснением сравнения, является изобразительно-выразительным средством, в её смысловую структуру входит эмоционально-оценочное значение [1]. Например: 矮子看戏 – 见人道好·他也道好 – карлик смотрит спектакль, видит, что другие кричат «браво», и сам вслед кричит «браво», «**слепо повторять за другими похвалы»**. Недоговорки-иносказания отличаются от пословиц и поговорок и имеют свои структурно-семантические и функциональные особенности. Неотъемлемой частью сехоуюй является игра слов, для создания которой используются либо разные значения одного и того же речения, либо омонимичные речения, либо скрытый замысел речения [2]. Главным звеном недоговорки, создающим игру слов, является именно иносказание. Нередко использование речений с усеченной концовкой связано с желанием говорящего пошутить, привнести в речь оттенок сарказма: 隔鞋搔痒 – 摸不着痛处. – ‘Через ботинок чесать зудящееся место – не доберешься туда, где чешется’. Подобное прагматическое содержание обязательно следует учитывать при переводе.

Обращаясь непосредственно к проблеме перевода речений с усеченной концовкой сехоуюй, следует отметить, что зачастую они, как и китайские фразеологизмы других типов (чэнъюй, яньюй и другие), могут содержать в себе культурно-исторические реалии, а также образные основы (к примеру, зоонимы), которые у носителей языка оригинала и носителей языка перевода могут вызывать разные ассоциации. В связи с этим при передаче подобных компонентов сехоуюй переводчику следует не только найти пословные соответствия, но и прибегнуть к тем или иным приемам, позволяющим более адекватно передать как смысл фразеологизма, так и его национальный колорит. В качестве методологической основы исследования были выбраны способы перевода фразеологических единиц, предложенные О.А. Корниловым: метод подбора функционального аналога, метод компенсации, метод прагматического значения, метод комментирования [3]. Опираясь на указанную методологическую основу, рассмотрим и проанализируем специфику перевода речений с усеченной концовкой на русский язык, выявим возможные трудности и пути их решения, а также сделаем вывод о возможности применения предложенных автором способов к языковой паре китайский – русский и к данному типу фразеологических единиц.

Стоит отметить, что довольно значительная доля фразеологизмов типа сехоуюй переводится буквально пословно, поскольку их образная основа вызывает те же ассоциации у носителей языка перевода, что и у носителей языка оригинала, находится на точке соприкосновения двух языковых картин мира. Приведем примеры: 狗咬刺猬 – 无处下口. – ‘Собака лает на ежа — неоткуда морду сунуть’. Еж – маленькое животное, с головы до ног покрытое колючками. При малейшей опасности он сворачивается клубочком, выставляя наружу иголки. Собака хочет укусить ежа, но не знает, как подступиться. Недоговорка используется, когда непонятно, с чего начать запутанное дело. 猫哭老鼠 — 假慈悲. – ‘Кошка оплакивает мышь – проявляет притворное сострадание’. Кошка – естественный враг мыши, и если какая-то кошка неожиданно проявила участие и сжалилась над мышью, с которой случилось несчастье, да еще проливает слезы, то это, доподлинно, притворное сострадание. Так говорят про жестоких людей, притворяющихся милосердными. 瞎子戴眼镜 – 多此 – 举. ‘Слепой надел очки – это лишнее’. Глаза слепого ничего не видят, и, если он наденет очки, все равно ничего не изменится. Поэтому делать этого не стоит. Данная недоговорка используется, когда делают лишнее или ненужное дело. 秋后的蚂蚱 – 蹦跶不了几天. – ‘Кузнечик в конце осени не пропрыгает и нескольких дней’. Осень подошла к концу, скоро наступит зима, дни жизни кузнечика сочтены. Недоговорка используется, когда совсем скоро наступит поражение или гибель. 聋子的耳朵 – 摆设. – ‘Уши глухому – для украшения’. Хотя у глухих и есть два уха, но они не слышат ни звука, поэтому не играют никакой роли. 摆设 указывает на то, что какая-то вещь может использоваться лишь для видимости, не имея практического назначения. Данная недоговорка используется, когда какой-то человек или вещь на самом деле не играют никакой роли, пользуются незаслуженной известностью, создавая одну видимость чего-либо. Как видно из примеров, образные основы, используемые в языке оригинала, универсальны и понятны носителю любой культуры, а потому такие примеры можно переводить буквально, не прибегая к трансформациям.

Однако нередко при буквальном переводе, не вызывающем каких-либо трудностей с точки зрения лексики и грамматики, необходимо использовать метод комментирования, поскольку буквально переведенный сехоуюй непонятен носителю языка перевода в связи с наличием в нем каламбуров, реалий или по причине того, что смысл недоговорки не раскрыт посредством образной основы. Метод комментирования позволяет отразить значение фразеологизма и реализуется на двух уровнях: обычный и глубокий. На обычном уровне переводчик излагает те ассоциации и культурные смыслы, которые вызывает образ, отраженный во фразеологизме, а глубокая часть комментария предполагает описание фразеологизма, осуществляемое с опорой на научные исследования в области языка и культуры. В глубокой части комментария сообщаются сведения из области истории, культуры, языка. Метод комментирования позволяет раскрыть смысл фразеологизма и дает возможность «узнать» читателю те представления, знания и ассоциации, возникновение которых он не успевает зафиксировать в процессе употребления и восприятия фразеологизмов в речи. Приведем примеры перевода сехоуюй, содержащих культурно-исторические реалии и требующих коммен-

тирования: 猪八戒照镜子– 里外不是人. – ‘Чжу Бацзе смотрится в зеркало – ни там, ни сям не похож на человека. У Чжу Бацзе большие уши, пасть, свиная голова и человеческое тело, более чем уродливая внешность’. Недоговорка говорит о том, что ни внутри, ни снаружи ничего красивого нет или же о том, что, когда оказываешься в затруднительном положении, отовсюду слышишь лишь попреки. 木匠戴枷 – 自作自受. – ‘На плотника надели кангу — сам делал, сам и терпит’. Канга – деревянная доска, которую надевали на шею преступника в былые времена. Смысл 自作自受: плотник сам сделал кангу, а впоследствии надел ее на свою шею. Так говорят, когда, допустив ошибку или причинив зло кому-либо, человек принимает на себя все плачевные последствия. 孙猴子的脸 – 说变就变. – ’Лицо Царя обезьян во что захочет – в то и превратится’. Один из героев знаменитого китайского романа «Путешествие на запад» – Сунь Укун, также его называют Царем обезьян, обладает даром 72 превращений, стоит ему лишь произнести заклинание, как он превращается, во что захочет. 八仙过海 – 各显神通. – ‘Восемь бессмертных переплывают море – каждый проявляет свои необыкновенные способности’. Восемь бессмертных из даосских преданий (Хань Чжунли, Чжан Голао, Хань Сянцзи, Тегуай Ли, Люй Дунбинь, Гао Гоцзю, Лань Цайхе и Хэ Сянгу) однажды вместе переплывали море. Во время плавания каждый проявил свою волшебную силу. Недоговорка используется, когда хотят подчеркнуть, что у каждого человека есть свой способ разрешения проблемы или каждый проявляет свои способности в конкурентной борьбе [4]. 丈二金刚 – 摸不着头脑. – ‘Статуя идола в сажень и восемь футов высотой – не достанешь до головы’. 金刚 jīngāng – так звали охранника Будды, его рост составлял один сажень и восемь футов. Как может обычный человек дотронуться до головы такого великана? Смысл недоговорки: не разобраться в ситуации, не уяснить сути, не знать причины и т.д. 寿星老上吊 – 嫌命长. – ‘Бог долголетия повесился – надоело жить’. “Звезда долголетия”, “звезда долгожителя” – в народе его считают символом долголетия, а также называют “старик звезды долголетия”, “старик долгой звезды”. Если бог долголетия внезапно захотел бы свести счеты с жизнью и повесился, то все обязательно стали бы обсуждать: «Старик был недоволен тем, что у него такая длинная жизнь?» Так говорят про тех, кто вслепую идет на риск или сражается изо всех сил, не щадя здоровья и жизни. 泥菩萨过河м– 自身难保. – ‘Глиняный бодисатва переплавляется через реку – самому-то уцелеть бы’. По представлениям людей, бодисатва – божество, помогающее в беде. Но бодисатва, сделанный из глины, переправляясь через реку, начинает растворяться в воде, где уж до спасения других? Недоговорка употребляется в тех случаях, когда себя-то трудно уберечь, тут уж не до помощи другим. 雷公劈豆腐 – 专找软的欺. – ‘Бог грома разрубил бобовый творог – специально выбрал, что помягче’. Доуфу очень мягкий, его легко разрезать. Бог грома, по мифическим представлениям, – злое божество, повелевающее молнией. Бог грома, ударив в доуфу молнией, разрубил его. Недоговорка используется, когда кто-то специально ищет честных или слабых людей, чтобы обидеть их. 受气 имеет значение «подвергаться оскорблениям». 两头受气 – образное выражение, означающее «терпеть упреки от обеих сторон». 姜太公钓鱼 – 愿者上钩. – ‘Старец Цзян ловит рыбу – желающие садятся на крючок’. Цзян Цзыя, живший в первые годы династии Чжоу, несколько десятков лет провел в полном уединении на берегу реки Вэй, провинции Шаньси. Часто рыбачил, но без наживки, ведь он не ставил себе цель поймать рыбу, он надеялся, что люди пригласят его осуществить политические преобразования. Впоследствии, когда он совсем состарился, его мечты, наконец, осуществились. Люди стали почтительно называть его «старец Цзян». Так говорят о людях, охотно соглашающихся на какое-либо дело (часто указывает, что кто-то остался в дураках, поддавшись обману). 韩信将兵 – 多多益善. – ‘Хань Синь управляет войском – чем больше, тем лучше’. Хань Синь – знаменитый генерал, живший при первом императоре династии Хань Лю Бане. 将兵 означает «командовать войсками». Хань Синь в совершенстве постиг военное искусство и полагал, что чем больше воинов, тем легче достичь успеха в битве. 多多益善 переводится как «чем больше, тем лучше». Отсюда смысл недоговорки: «чем больше людей, вещей задействованы в каком-либо деле, тем лучше».

Помимо наличия реалий, метод комментирования также используется в случаях, когда в составе речения присутствует каламбур. Приведем примеры: 外甥打灯笼 – 照旧（舅）. – ‘Племянник зажег фонарь – посветить дяде’. Данная недоговорка построена на созвучии. 舅 jiù и 外甥wàisheng – названия родственников. Ребенок называет брата матери舅«дядя», дядя же называет его 外甥 «племянник». Племянник зажег фонарь посветить дяде. Так как 舅 jiù «дядя» и 旧 jiù «старый» звучат одинаково, то照舅 zhào jiù «посветить дяде» переосмысливается как 照旧zhàojiù «по-прежнему». Смысл недоговорки: поддерживать прежние обычаи, нет никаких изменений [5]. 孔夫子搬家 – 净是输（书）. – ‘Конфуций переезжает на новую квартиру – одни книги’. Данная недоговорка основана на созвучии 输 «поражения» и 书 «книги», которые по-китайски звучат одинаково, поэтому под 净是书 «одни книги» подразумевается 净是输 «сплошь одни неудачи». 脚底上擦油 – 溜了. – ‘Смазал подошвы маслом – смылся‘. Глагол 溜 имеет два значения: «скользить» и «незаметно уйти, улизнуть». Если намазать подошвы маслом, скользко идти. В данном случае глагол употреблен в первом значении. Второе значение употребляется в случаях, когда человек, столкнувшись с трудностями или невыгодными для себя делами, решает улизнуть незаметно, оставить все без шума и гама.

Реже для перевода сехоуюй используется метод подбора функционального аналога в связи с отсутствием в языке перевода фразеологических единиц данного типа. Метод подбора функционального аналога применяется, когда русские и китайские фразеологизмы имеют одинаковые значения и стилистическую окраску. Однако в нескольких случаях осуществить подбор аналога представлялось возможным, но без сохранения структуры и образной основы оригинала, например: 小孩儿放鞭炮 – 又爱又怕. – ‘Дети взрывают хлопушки – и любят, и боятся’. 鞭炮 «хлопушка» – этим словом также называют то, что так любят дети. Но, взрываясь, хлопушки производят слишком много шума, к тому же очень легко обжечь руку или лицо, поэтому дети и любят, и боятся их. По смыслу является аналогом русской поговорки «И хочется, и колется», которая вполне может послужить переводом данного иносказания, при этом структура китайской недоговорки не сохраняется и переводится только вторая часть сехоуюй. 抱了书本骑驴儿 – 走着瞧. ‘Держа в руках книгу, ехать на ослике – по дороге читать’. Функциональный аналог данного речения с усеченной концовкой «Поживем – увидим». 被窝里不见了针 – 不是婆婆就是孙. – ‘В постели затерялась иголка – если не бабушка, то внучек (оставили её там)’. В этом случае возможен подбор аналога на русском языке – «не один, так другой». 黄鼠狼单咬病鸭子– 该倒霉. – ‘Хорёк цапнул заболевшую утку за ногу – вот невезенье’. Русский вариант, передающий значение данного сехоуюй: «Беда не приходит одна».

В заключение представляется возможным сделать выводы в соответствии с указанной выше целью, а именно – выделить способы перевода фразеологизмов, применимые к переводу сехоуюй. Так, в ходе перевода речений с усеченной концовкой предложенный О.А. Корниловым метод компенсации не использовался, поскольку фразеологизмы переводились обособленно, не в контексте, при наличии которого возможно было бы прибегнуть к данному методу. Метод прагматического значения в чистом виде также не использовался, однако при переводе учитывалась необходимость передачи прагматического содержания фразеологизма, его аналогичного воздействия на реципиента перевода, особенно это представляется актуальным, учитывая саркастичный оттенок многих сехоуюй. В нескольких случаях для перевода сехоуюй представлялось возможным использовать метод подбора функционального аналога, однако стоит отметить, что более продуктивное применение данного метода ограничено ввиду отсутствия фразеологизмов данного типа в русском языке. Самым применимым методом перевода сехоуюй стал метод комментирования, поскольку с помощью него достигается полное понимание происхождения и смысла недоговорок-иносказаний, так как очень часто в речениях с усеченной концовкой присутствуют различного рода реалии и каламбуры.

Следует также отметить, что при переводе сехоуюй их двучастная структура со знаком препинания тире полностью сохраняется, что передает самобытность данного вида устойчивых речений. При переводе фразеологизмов данного типа чаще всего полностью сохраняется и образная основа, однако неизбежны некоторые переводческие трансформации с поправкой на различные культурно-исторические и языковые картины мира носителя языка оригинала и перевода. Несмотря на то, что поставленная цель была достигнута, представленное выше исследование не исчерпывает всех сторон проблемы перевода сехоуюй, что дает почву для дальнейшей работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Ветров П.П. Фразеология современного китайского языка. *Синтаксис и стилистика.* Москва: Восточная книга, 2007.
2. Прядохин М.Г., Прядохина Л.И. *Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка*. Москва: Муравей, 2001.
3. Корнилов О.А. *Жемчужины китайской фразеологии*. Москва: Книжный дом «Университет», 2005.
4. Интернет-издание в формате коллективного блога о Китае. *Ольга Курто о сехоуюй*. Available at: http://magazeta.com/tag/sexouyuj/
5. Свободный блог института Кань Шунь (КНР). *Недоговорки-иносказания*. Available at: http://eportfolio.lib.ksu.edu.tw/

References

1. Vetrov P.P. Frazeologiya sovremennogo kitajskogo yazyka. *Sintaksis i stilistika.* Moskva: Vostochnaya kniga, 2007.
2. Pryadohin M.G., Pryadohina L.I. *Kratkij slovar' nedogovorok-inoskazanij sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva: Muravej, 2001.
3. Kornilov O.A. *Zhemchuzhiny kitajskoj frazeologii*. Moskva: Knizhnyj dom «Universitet», 2005.
4. Internet-izdanie v formate kollektivnogo bloga o Kitae. *Ol'ga Kurto o sehouyuj*. Available at: http://magazeta.com/tag/sexouyuj/
5. Svobodnyj blog instituta Kan' Shun' (KNR). *Nedogovorki-inoskazaniya*. Available at: http://eportfolio.lib.ksu.edu.tw/

Статья поступила в редакцию 28.01.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-355-357

***Arkhipova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: elena1503@inbox.ru*

MECHANISMS OF FORMATION AND LEXICOGRAPHIC INTERPRETATION OF NEOLOGISM-COLLOCATIONS. The article analyses the process of building of neologism-collocations and their lexicographic interpretation. Based on the data of modern dictionaries, the author selects neologisms-collocations that appeared in the last six months, reviews processes of forming of neologisms in general and mechanisms of neologism-collocations formation in particular. A lexicographic analysis of the inclusion of these units in electronic versions of authoritative dictionaries, as well as modern language corpora is carried out on the basis of a computer program for linguists, involved in corpus research, Sketch Engine and the Corpus of Contemporary American English language. The study reveals features of dictionary entries, the entry of which are neologism-collocations. The presented material allows to draw a conclusion about the unequal lexicographic representation of these lexical units, as well as the need for the entry data verification.

Key words: **neologism, collocation, lexicography, text corpus, neologism-collocation.**

***Е.И. Архипова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: elena1503@inbox.ru*

МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НЕОЛОГИЗМОВ-КОЛЛОКАЦИЙ

Статья посвящена анализу процесса образования неологизмов-коллокаций и их лексикографической интерпретации. Опираясь на данные современных лексикографических изданий, автор отбирает возникшие за последние полгода неологизмы-коллокации, рассматривает процессы образования неологизмов в целом и механизмы образования неологизмов-коллокаций в частности. Проводится лексикографический анализ включения данных единиц в электронные версии авторитетных словарей, а также современные языковые корпусы на материале компьютерной программы для лингвистов, занимающихся корпусными исследованиями языка Sketch Engine и корпуса языка Corpus of Contemporary American English. В ходе исследования выявляются особенности словарных статей, заголовочными единицами которых являются неологизмы-коллокации. Представленный материал позволяет сделать вывод о неравномерном лексикографическом представлении данных лексических единиц, а также необходимости верификации данных в словарных статьях.

Ключевые слова: **неологизм, коллокация, лексикография, корпус текстов, неологизм-коллокация.**

Современные лексикографические проекты публикуют списки неологизмов, отобранных из различных источников за последнее время. В нашем исследовании рассматриваются неологизмы-коллокации из блога Cambridge Dictionary, вынесенные для голосования по поводу их включения в словарь. Целью исследования является рассмотрение особенностей образования и лексикографического представления неологизмов-коллокаций в словарях, а также анализ наличия/отсутствия информации о них в современных языковых корпусах на материале компьютерной программы для лингвистов, занимающихся корпусными исследованиями языка Sketch Engine и Corpus of Contemporary American English. Актуальность и научная новизна исследования обусловлены непрерывным процессом образования неологизмов в языке, что требует более пристального внимания к их лексикографическому отражению, а также популяризации использования корпусных программ в лингвистических исследованиях для верификации словарных статей, содержащих неологизмы-коллокации.

В процессе исследования необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть процессы образования неологизмов; 2) проанализировать механизмы образования неологизмов-коллокаций; 3) провести анализ включения неологизмов-коллокаций в лексикографические проекты; 4) выявить особенности словарных статей, заголовочными единицами которых являются неологизмы-коллокации.

Эти задачи реализуются посредством использования следующих методов: метод сплошной выборки, описательный метод, заключающийся в накоплении материала и его интерпретации, метод контекстного анализа, где значение неологизма-коллокации определяется с помощью необходимого и достаточного фрагмента текста из корпуса, анализ словарных дефиниций – анализ толкований значений неологизмов-коллокаций, которые приводятся в различных словарях.

Теоретической базой исследования послужили работы таких учёных, как S. Creese, J. Simpson, S. Al-Salman, A.S. Haider, А. Лерер, П. Стоквел, Р. Фишер, Л. Бауэр и др.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в лексикографической практике.

Каждый год появляется около пяти с половиной тысяч новых слов, согласно информации, представленной на сайте The Global Language Monitor, из которых только тысяча закрепляется в языке [1]. Неологизмы – новые слова или новые значения уже существующих слов, которые постоянно появляются в языке [2, с. 371]. П. Стоквел ограничивает данное понятие исключительно новыми словами [3]. Р. Фишер [4, с. 8] определяет неологизмы как окказионализмы, которые либо принимаются и включаются в словари, либо отторгаются языковым коллективом. Л. Бауэр [5, с. 42] отмечает, что неологизмы создаются только тогда, когда есть такая потребность.

Для анализа процесса образования неологизмов-коллокаций необходимо рассмотреть процессы образования неологизмов. Первый тип – непосредственно создание нового слова или термина специально [6].

Аффиксация – процесс, предполагающий добавление морфем к уже существующему корню, например, *microdelivery* (n) – ‘доставка одной вещи (еды или напитка) сразу же после совершения заказа’. Неологизм образован путем добавления приставки micro- к уже существующему корню delivery (n).

Словосложение – процесс, когда два или более слова или основы объединяются в единый комплекс, например, *eurosceptic* – состоит из ‘euro’ + ‘sceptic’: ‘человек, испытывающий сомнения, выражающий критику, неприятие и разочарование относительно Европейского союза, его общей политики или деятельности конкретного института’.

Словослияние – возникновение слова путем слияния двух или более частей разных слов, например, *schoolcation* – ‘семейный отдых, в течение которого дети учатся дистанционно’.

Усечение – сокращение слова до одной его части, например, *fave* – ‘fav’ (from favorite) + ‘e’ (adj, n).

Редеривация – образование нового слова путём интерпретации его как производного, например, *to adolesce* (от adolescence) – ‘вести себя как ребёнок’.

Заимствование – усвоение слова другого языка, например, *lockdown* – ‘карантин’, заимствованное из английского языка слово, используемое носителями русского языка.

Аббревиация – образование слова путем сокращения словосочетания до начальных букв или звуков, например, *STEAM* – аббревиатура для ‘Science, Technology, Engineering, the Arts, and Mathematics (как предмет изучения) – по аналогии с STEM означает вовлечённость студентов также и в деятельность, связанную с искусством’.

Большое количество неологизмов появляется из уже имеющихся в языке компонентов, к примеру, неологизмы-коллокации – сочетания слов, имеющие признаки семантически целостной единицы, недавно появившиеся в языке. Приведём примеры, появившиеся за последние полгода в блоге онлайн-версии словаря Cambridge Dictionary: *Elastic Generation* – ‘женщины 50–70 лет, чувствующие себя молодыми и имеющие широкий круг интересов, сегмент потребителей, имеющих возможность потратить большие суммы на товар или путешествие’; *Great Resignation* – ‘тенденция на рынке труда 2020–2021 гг., когда большее количество людей уволилось с работы’; *broken plan* – ‘разбивка пространства в офисе или квартире на более мелкие зоны для различных видов деятельности’; *blue food* – ‘морепродукты, водоросли и т.д.’; *unconscious reducer* – ‘человек, которые неосознанно потребляет меньше мяса, чем раньше’; *business shower* – ‘вечеринка в честь открытия нового бизнеса до официального запуска’; *bounceback wardrobe* – ‘одежда, которую человек планирует купить, чтобы обновить свой гардероб после локдауна’; *circular fashion* – ‘одежда, созданная из долговечных материалов, которую можно перешить, чтобы снизить урон, нанесённый окружающей среде’; *energy island* – ‘платформа в море, которая служит для генерации и хранения энергии от ветровых турбин’; *climate tech* – ‘бизнес, использующий технологии для разработки товаров и услуг, чтобы общество адаптировалось к климатическим изменениям’; *pivot space* – ‘пространство в офисе, используемое для разных целей’; *ask gap* – ‘разница между зарплатой сотрудников, требующих повышения заработной платы и тех, кто этого не делает’; *panic master's* – ‘продолжение обучения вследствие невозможности найти работу по полученной специальности’; *cyber mercenary* – ‘человек, которому платят за нелегальное использование компьютерной системы для получения конфиденциальной информации или нанесения ущерба’; *immunity debt* – ‘ситуация, когда люди вследствие социальной дистанции из-за пандемии не развили иммунитет к другим болезням’; *vaccine nationalism* – ‘ситуация, когда страна пытается купить вакцину перед или вместо более бедной страны’; *social hangover* – ‘чувство усталости или недомогания после встречи с родственниками и друзьями после локдауна’; *heat day* – ‘день, когда слишком высокая температура воздуха не позволяет пойти в

школу или на работу'; *ocean vinyl* – 'пластинки, изготовленные из переработанного пластика, собранного в океане'; *re-entry anxiety* – 'чувство беспокойства по поводу возвращения к нормальной жизни после карантинных ограничений'; *Vaxi Taxi* – 'такси, которое отвозит людей в центры вакцинации от Covid-19'; *voice shopping* – 'процесс покупки онлайн с использованием голосового помощника на сайте'; *tea bomb* – 'чай и другие съедобные ингредиенты (цветы, травы), помещенные в шар, которые тают, если залить их кипятком' [7].

Появление неологизмов-коллокаций, как и коллокаций в целом, обусловлено языковым мышлением носителей языка, что позволяет считать их также единицами мышления. Процесс образования в данном случае обусловлен идеей, что опыт народа закрепляется в языке посредством словосочетаний, являющихся синтаксической базой для образования более сложных единств [8]:

– возникает необходимость номинации предмета или явления,

– происходит поиск подходящего слова или сочетания слов,

– происходит переход свободного сочетания в устойчивую словарную единицу, что обусловлено его стабилизацией для удовлетворения нужд коммуникации – необходимости наименования нового явления действительности,

– компоненты коллокации взаимодействуют и выходят на новый уровень в качестве готового языкового комплекса,

– синтаксическая мотивированность утрачивается, являя собой вторичную единицу языка, именующую новое понятие,

– комплексная единица закрепляется в системе и обладает собственными формальными характеристиками,

– неологизм-коллокация находит лексикографическое отражение.

Во избежание субъективного подхода считалось обоснованным признавать существование неологизма, если он входил в состав словаря. Тем не менее не каждая лексическая единица может быть включена в словарь на основании многих факторов, к примеру, слишком узкая специализация или табуированная лексика.

Неологизмы появляются в языке каждый день, но их лексикографическое отображение не столь динамично – например, онлайн-версия словаря Cambridge Dictionary публикует по несколько словарных статей, содержащих неологизмы, в неделю. В зависимости от того, проголосовали пользователи за включение данной словарной статьи в состав словаря или нет, неологизм находит своё лексикографическое отражение.

Данная работа направлена на анализ включения в лексикографические проекты неологизмов-коллокаций. Для этого мы проанализировали неологизмы-коллокации, появившиеся в блоге Cambridge Dictionary [9] за последние полгода, а затем проверили их наличие в других авторитетных изданиях, таких как Collins Online Dictionary [10], Macmillan Dictionary [11], Dictionary by Merriam-Webster [12], а также в современных языковых корпусах Sketch Engine [13] и Corpus of Contemporary American English [14].

Sketch Engine представляет собой платформу с корпусными ресурсами с достаточно широким набором инструментов и возможностей: конкорданс (список примеров употребления лексической единицы в минимальном контексте), инструмент, создающий частотные списки слов, инструмент для извлечения терминологии и ключевых слов на базе корпуса текста, инструмент, позволяющий сравнить коллокационные профили двух лексических единиц, программа для создания авторского корпуса из текстов, доступных онлайн и т.д.

На уровне слова данная программа предоставляет Word Sketch – информацию о наиболее типичных сочетаниях данного слова с другими словами, тезаурус с синонимами и схожими словами, различия в использовании близких по значению слов, параллельный конкорданс. На уровне сочетания слов пользователь может найти информацию о типичном окружении коллокации, контекст употребления и варианты перевода. На уровне текста можно сформировать списки частотности употребления их компонентов, выделить ключевые слова и термины, используя параллельные корпусы текстов, определить перевод терминологии, автоматически определить частеречную принадлежность слов в тексте. Более того, можно провести диахронический анализ лексических единиц, определив наличие неологизмов и слов, вышедших из употребления.

Настоящее исследование включало выборку неологизмов-коллокаций из блога Cambridge Dictionary, отслеживание появления словарных статей с данными заголовочными единицами в вышеперечисленных словарях и корпусах текстов (табл. 1).

Отбор неологизмов-коллокаций проводился на основании учёта критерия новизны – не более полугода с момента появления. Двадцать три неологизма-коллокации, представленные в табл. 1, показывают, что процесс вхождения неологизмов в словарь является долгим, поскольку многие неологизмы не входят даже в электронные версии словарей, которые отличаются своей полнотой и скоростью включения информации. Корпусы текстов демонстрируют больший процент включенности неологизмов-коллокаций, при этом обнаруживается, что употребление некоторых лексических единиц было зафиксировано задолго до их публикации в качестве неологизма, например, коллокация *ask gap* (But to what extent does the gender pay gap reflect an 'ask gap'? </s><s> Do women ask for less, for the same exact job?) датируется 2018 годом [13], а не 18 июня 2021, как заявлено на сайте Cambridge Dictionary. Это говорит о необходимости использования корпусов языка для верификации информации.

Таблица 1

Неологизмы-коллокации, зафиксированные в онлайн-версиях Cambridge Dictionary, Collins Online Dictionary, Macmillan Dictionary, Dictionary by Merriam-Webster, Sketch Engine, Corpus of Contemporary American English

Neologism-collocation	*Cambridge Dictionary*	*Collins Dictionary*	*Macmillan Dictionary*	*Merriam-Webster*	*Sketch Engine*	*COCA*
Elastic Generation	–	–	–	–	+	–
Great Resignation	–	–	–	–	+ (another meaning)	–
Broken plan	–	–	+	–	+ (another meaning)	+ (another meaning)
Blue food	–	–	–	–	+	+ (another meaning)
Unconscious reducer	–	–	–	–	–	–
Business shower	–	–	–	–	+ (another meaning)	–
Bounceback wardrobe	–	–	–	–	–	–
Circular fashion	–	–	–	–	+ (another meaning)	+ (another meaning)
Energy island	–	–	-	-	+	+ (another meaning)
Climate tech	–	–	-	-	+	-
Pivot space	–	–	-	-	+ (another meaning)	-
Ask gap	–	–	–	–	+	–
Panic master's	–	–	–	–	–	–
Cyber mercenary	–	–	+	–	+	–
Immunity debt	–	–	–	–	+ (another meaning)	–
Vaccine nationalism	–	+	–	–	–	–
Social hangover	–	+	–	–	+	+
Heat day	–	–	–	–	+	–
Ocean vinyl	–	–	–	–	–	–
Re-entry anxiety	–	–	–	–	+ (another meaning)	–
Vaxi Taxi	–	–	–	–	–	–
Voice shopping	–	–	–	–	+	+
Tea bomb	–	–	–	–	+	–

Словарные статьи, заголовочными единицами которых являются неологизмы-коллокации, имеют стандартную структуру (см. табл. 2), включая толкование, ссылку на источник и дату публикации, а также, в некоторых случаях, пример употребления.

Таблица 2

Микроструктура словарной статьи,
заголовочной единицей которой является неологизм-коллокация

Компонент словарной статьи	*Пример словарной статьи "vaccine nationalism" из Collins Online Dictionary*
Заголовочная единица	Vaccine nationalism
Толкование	nations securing covid-19 or other vaccinations at the expense of other nations Additional Information Vaccine nationalism means that poor countries will be left behind.
Ссылка на источник с датой публикации	[The Economist, January 2021]

Таким образом, достигнув цели исследования и соответствующих ей задач, мы пришли к следующим выводам: анализ словарных статей, содержащих неологизмы-коллокации, показал, что Cambridge Dictionary является более открытым к демонстрации неологизмов лексикографическим справочником, поскольку содержит блог, рассматривающий включение словарных статей с вышеперечисленными неологизмами-коллокациями в словарь, отображает информацию об источнике и дате первого использования. Следует отметить, что в словаре не указывается, является ли значение добавленным или изменённым, как в случае с коллокациями, которые уже употреблялись в различных источниках, но в другом значении. Кроме того, информация о первом употреблении может быть недостоверной, что указывает на необходимость более тщательной верификации примеров употребления. Неологизмы показывают изменения и преемственность языка, но, несмотря на современный подход к лексикографированию, неологизмы отображаются в различных источниках в разном количестве и объеме представленной информации. Cambridge Dictionary демонстрирует более широкий спектр информации в словарной статье, включая цитаты и дату первого использования. На основании полученных результатов и необходимости дальнейших исследований в этой области перспективность работы состоит в более детальном изучении принципов лексикографирования неологизмов-коллокаций и использовании различных источников для более точного словарного описания данных лексических единиц.

Библиографический список

1. *The Global Language Monitor*. Available at: https://languagemonitor.com/
2. Lehrer A. *Neologisms. Encyclopedia of Language and Linguistics*. Ed. by K. Brown. Oxford: Elsevier, 2006: 590–593.
3. Stockwell P. *The poetics of science fiction*. London: Longman, 2000.
4. Fischer R. *Lexical Change in Present-day English. A Corpus-based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. 1998: 208.
5. Bauer L. *English Word-formatio*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
6. Yule G. The study of language. Cambridge: *Cambridge University Press*. 2020.
7. *A blog from Cambridge Dictionary. Neologisms*. Available at: https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/
8. Архипова Е.И. Механизмы образования безэквивалентных словосочетаний. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 45, № 3/1: 27 – 30.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. *Collins Online Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/
11. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
12. *Dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
13. *Sketch Engine*. Available at: https://www.sketchengine.eu/
14. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/

References

1. *The Global Language Monitor*. Available at: https://languagemonitor.com/
2. Lehrer A. *Neologisms. Encyclopedia of Language and Linguistics*. Ed. by K. Brown. Oxford: Elsevier, 2006: 590-593.
3. Stockwell P. *The poetics of science fiction*. London: Longman, 2000.
4. Fischer R. *Lexical Change in Present-day English. A Corpus-based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. 1998: 208.
5. Bauer L. *English Word-formatio*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
6. Yule G. The study of language. Cambridge: *Cambridge University Press*. 2020.
7. *A blog from Cambridge Dictionary. Neologisms*. Available at: https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/
8. Arhipova E.I. Mehanizmy obrazovaniya bez`ekvivalentnyh slovosochetanij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 45, № 3/1: 27 – 30.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. *Collins Online Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/
11. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
12. *Dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
13. *Sketch Engine*. Available at: https://www.sketchengine.eu/
14. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/

Статья поступила в редакцию 23.01.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-357-361

***Balashova E.A.**, Doctor of sciences (Philology), senior lecturer, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: balashova_ea@mail.ru*
***Frolkina A.V.**, postgraduate, senior teacher, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: frolkina-av@yandex.ru*

COMPOSITION OF POEMS BY MIKHAIL ANISHCHENKO. Modern poetry seems to be an unexplored phenomenon, because if earlier poetry could be classified in any way (for example, to distinguish the literary direction and current), now it is not possible because of the increased role of the author's personality. Creative individuality becomes valuable in itself, so the work of each poet must be considered separately. So, the poetry of Mikhail Vsevolodovich Anishchenko from Samara is of particular interest. His work generally defies any classification. One of the most important and interesting questions in studying his work is the construction of his poems. The composition of his poems is so diverse that in his work there are poems built on the following techniques: interiorization, editing, cumulation, intertext, etc. To study the features of composition in Anishchenko's poetry, a sample of his poems was made; the sample included not only "program" poems known to readers, but also poems unusual for the poet's work. A special place in the article is given to the composition of poems, the genres of which are already "forgotten" by modern poetry – these are stanzas, mystery-triptych. Conducted on the basis of the historical-genetic and comparative-historical approach, the study is based on the concepts, methods and results of modern poetry, primarily M. L. Gasparov and his school. In the course of the study, a certain relationship was revealed between the composition of the poem and the iconic characteristics of the poet's work, for example, the connection of the composition with the key motifs of Anishchenko's work. The results of the research conducted in this article can be used in research and teaching activities related to the study of the formation and development of poetry of the XX-XXI centuries.

Key words: **Russian poetry, composition, Mikhail Anishchenko.**

***Е.А. Балашова**, д-р филол. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: balashova_ea@mail.ru*
***А.В. Фролкина,** учитель, аспирант, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: frolkina-av@yandex.ru*

КОМПОЗИЦИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ МИХАИЛА АНИЩЕНКО

Один из самых важных и интересных вопросов при изучении творчества талантливейшего поэта Михаила Всеволодовича Анищенко – это построение его стихотворений. Композиция его текстов разнопланова, построена на следующих приемах: интериоризация, монтаж, кумуляция и др. Для изучения особенностей композиции в поэзии Анищенко была сделана выборка из его стихотворений; в нее вошли не только «программные» стихотворения, известные читателям, но и стихотворения, необычные для творчества поэта. Отдельное место в статье уделено композиции стихотворений, жанры которых уже являются «забытыми» современной поэзией, – это стансы, мистерия-триптих. Проведенное на основе историко-генетического и сравнительно-исторического подхода исследование опирается на концепции, методики и результаты современного стиховедения, прежде всего М.Л. Гаспарова и его школы. В ходе проведенного исследования была выявлена определенная связь между композицией стихотворения и знаковыми характеристиками творчества поэта, например, связь композиции с ключевыми мотивами творчества Анищенко. Результаты исследования, проведенного в настоящей статье, могут быть использованы в научно-исследовательской и преподавательской деятельности, связанной с изучением становления и развития поэзии XX–XXI вв.

Ключевые слова: **русская поэзия, композиция, ключевые мотивы, жанр, Михаил Анищенко**.

Цель исследования состоит в попытке визуализации основных композиционных приемов лирики Михаила Анищенко, в частности компиляции, градации, интериоризации и др. Для этого в статье решены такие задачи, как определение предметно-образного уровня текста, выявление авторской трансформации жанра, рассмотрение основных мотивов и речевой организации текстов.

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом науки о литературе к поэтике конкретных текстов. М. Анищенко – поэт талантливый, позволяющий почувствовать обаяние подлинной поэзии, сочетающий традиционализм с экспериментами в области формы, при этом он последовательно реализует концепцию ушедшей России, которую необходимо вернуть.

Как известно, композиция – построение литературного произведения, и любой автор задумывается о системе расположения элементов художественной формы. Михаил Анищенко, на наш взгляд, уделял немало внимания организации текстов.

Обладает содержательной значимостью и выступает способом выражения авторской концепции композиция стихотворения «Шинель». Название аллюзивно соотносится с произведением Гоголя из «Петербургских повестей». «Все мы вышли из гоголевской «Шинели»», – эта фраза, как теперь оказалось, обманчиво приписываемая Достоевскому, цитируется как признание первенства Гоголя в вопросах нравственности: он затронул тему «маленького человека» и жизнь этого человека в обществе, где отношения людей зависят от социального положения. Но из «Шинели» вышли не только те, кто сочувственно относится к «маленькому человеку», но и те, кто однажды эту шинель с него снял. Именно эти «страшные люди», которые воспринимаются героем не иначе как эманация злых сил, и становятся персонажами новой – стихотворной – «Шинели». Люди меняют личину, но ошибиться в их намерениях, основанных на насилии, нельзя:

Когда по родине метель
Неслась, как Сивка-бурка,
Я снял с Башмачкина шинель
В потемках Петербурга.
Была шинелька хороша,
Как раз – и мне, и внукам.
Но начинала в ней душа
Хождение по мукам.
Я вспоминаю с «ох» и «ух»
Ту страшную обновку.
Я зарубил в ней двух старух
И отнял Кистеневку.
Шинель вела меня во тьму,
В капканы, в паутину.
Я в ней ходил топить Муму
И мучить Катерину.
Я в ней, на радость воронью,
Лежал в кровище немо,
Но пулей царскую семью
Потом спровадил в небо.
Я в ней любил дрова рубить
И петли вить на шее.
Мне страшно дальше говорить,
Но жить еще страшнее.
Над прахом вечного огня,
Над скрипом пыльной плахи
Все больше веруют в меня
Воры и патриархи!
Никто не знает на земле,
Кого когда раздели,
Что это я сижу в Кремле
В украденной шинели [1, с. 43].

Композиция данного стихотворения представляет собой кумулятивную цепочку, при этом здесь «адаптированный» к современности вид кумуляции. Нанизывание объектов, как видим, неоднородно: от литературных персонажей автор переходит к реальным; от известных – к неизвестным. События, названные в «сюжетах», не имеют между собой причинно-следственных связей и соотнесены друг с другом лишь по проявлению жестокости. Композиция, нарушая последовательность изображения (см., когда написаны произведения «Хождение по мукам», «Преступление и наказание», «Муму», «Гроза» и «Дубровский»), соприкасаясь лишь эпизодически, связываясь с судьбой разных людей, требует интеллектуальных усилий читателя и становится эффективным средством выражения художественной идеи: формируется сознание современного человека, понимающего, что возможности реальных людей потенцируют куда более страшные последствия, чем это могли сделать условные литературные герои. Скопление в одном стихотворении стольких путей для развития человеческого зла могла бы привести к незавершенности сюжета. Но здесь кумулятивный принцип становится воплощением современного «разорванного» сознания, чем и «закругляет» сюжет.

Эту же модель деградирующего мира и, конечно же, умерщвления души человека, Анищенко переносит в стихотворение «Мы Русь ругаем по привычке…». Здесь поэт берется «открыть ларчик» не у каких-то абстрактных литературных героев, а у каждого из современников:

Мы Русь ругаем по привычке,
Повсюду грязь и барыши…
Но ехал Чичиков на бричке
В потёмки собственной души.

Нас опоили зельем горьким,
Слепили пыльное клише.
Но дно, увиденное Горьким,
Он видел в собственной душе.

Веками ларчик замыкался,
Но в нём хранили ерунду.
И Данте в душу опускался,
А говорил, что был в аду [2, с. 33].

Главная мысль стихотворения такова: все наши проблемы, причину которых мы ищем вовне, находятся в нас самих. Мы, превратив хулу в клише, недовольны всем «по привычке». Вспомним Некрасова, который в поэме «Кому на Руси жить хорошо», затрагивая проблему национального характера, говорил о подобном (на вопрос, почему братья Губины, Иван и Митродор, не любят непохожее на них и дразнят попа, те отвечали: «…так на роду написано… Не сами, по родителям…»). «Ругать Русь» нам как будто досталось в наследство. Эту «ерунду» поместили в «ларчик», веками в него «подкладывали» новые проблемы, по-прежнему без оглядки на себя – все уже покрылось «пылью».

Михаил Анищенко переживал, как меняется страна в 1990-е гг., и путь к «капиталистическому будущему» не мог не отразиться на его собственной душе: «Подменили мне Русь, / подменили мне Бога, / подменили мне мать / и меня самого». Неопределенно-личное предложение с восстанавливаемым неким «они» перекликается со строками «нас опоили зельем горьким / слепили пыльное клише», однако ни в одном, ни в другом случае оправдания нет, автор не снимает нашей ответственности перед душой, перед Родиной. И в одном из стихотворений Анищенко возвращается к местоимению «я», показывая перемены:

И я, грядущему не веря,
Вдали от мира и людей,
В своей душе лелею зверя
И убиваю лебедей [2, с. 33].

Понять мысль стихотворения «Мы Русь ругаем по привычке…» помогает его композиция, построенная по принципу градации. Поначалу были «потемки», потом «дно» и, наконец, «ад». Во временном плане можно было бы ждать хронологии: от гоголевских времен до XX в., однако отсылка к Данте в последних строках меняет эту логику, как и то, что от русской действительности автор переходит к итальянскому автору, к тому же жившему на стыке XIII–XIV вв. Этот факт позволяет «отменить» линейное развертывание эстетического сюжета, однако намечает встречную тенденцию смыкания крайних имен: неназванного Гоголя (Чичиков – герой поэмы «Мертвые души») и Данте. «Мертвые души» должны были повторить конструкцию «Божественной комедии» Данте.

Первый том гоголевской поэмы констатировал состояние человеческой души, которая почти умерла (ад). Круг за кругом герой погружался в провинциальную жизнь, созерцая результаты грехопадения. Во втором томе задумывалось, по авторскому замыслу, отыскать в себе «душу живую» (чистилище). Перспектива третьего тома сулила чистилище сибирской ссылки и нравственное воскрешение Чичикова (рай). Вписываясь в ряд классиков, Анищенко отказывается от масштабных, живых образов – герои современности легко укладываются в ларчик (одной из значимых деталей, характеризующих Чичикова, кстати, тоже является его «ларчик»).

Композиция стихотворения «Русский дом» представляет собой перечень значимых для автора и для всей русской литературы имен. Как отмечает Н.В. Беляева, современная поэзия уподобляется «мозаичному полотну» [3, с. 125], и в этом «полотне» упоминание конкретного имени разворачивается в свою трагедию, приобретая фабульное значение:

Ночью, в России, ловлю отголоски
Ропота черни и звона цепей.
Холодом каторги папа Домбровский
Дышит над чёрной лежанкой моей.

Где-то жуют ананасы буржуи,
Жареных рябчиков в глотки маня…
Мама Цветаева корку ржаную
Парит в горячей воде для меня.

Жалкие плечи, седеющий локон,
Пёрышко лука на зимнем окне;
И фотография дедушки Блока,
Вместо иконы на жёлтой стене.

Беглость объятий и лёд поцелуев,
Запах картошки на ржавом ноже.
Вот и двоюродный дедушка Клюев
Тоже от голода пухнет уже.

Больше не слышится голос кукушкин,
Зябликов ловят голодные пси.
Месяц на небе сияет, как Пушкин,
Лермонтов вьюгой идёт по Руси.

Будто бы тысячу вечных вопросов,
От золотой головы отстраня,
В печку кидает парик Ломоносов,
Чтобы согреть хоть немного меня.

Я в неизвестность гляжу из тулупа,
Вижу другую Россию сквозь мрак.
Где-то в тарелках горячего супа
Плавает ранний и злой пастернак.

Я уже плачу, но плача не слышу.
Мама тревожно глядит мне в зрачки.
Бродят в потёмках голодные мыши,
Мёрзнут за печкой ручные сверчки.

Нет у нас хлеба, свечей и одежды,
Только вода на седьмом киселе...
Гибель любви, прозябанье надежды,
Видишь ли, Господи, Ты на земле?

Чу! За окном суматоха и ржанье!
Кто-то идёт, раздвигая пургу…
Дверь открывается. Входит Державин.
Весь в золотом Царскосельском снегу!

Господи Боже! Горят канделябры!
Мёд вересковый течёт по устам!
Значит, пора мне вставать и карябать
Вечным пером по тетрадным листам.

Значит, ещё нас косой не скосили,
Значит, ещё нас не выжгли огнём.
Дедушка, бабушка, мама, Россия,
Любим, надеемся, верим, живём! [4].

Накопление имен в этой цепочке, в этом каталоге служит строительным материалом, «кирпичиками» для «выстраивания» дома, в котором «живут» русские писатели и поэты. В стихотворении все они связаны родственными связями, на что указывает следующие релятивы: «папа Домбровский», «мама Цветаева», «дедушка Блок», «двоюродный дедушка Клюев». Также в стихотворении возникают образы М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина, которые приходят в этот дом, но их «степень родства» не указывается.

Кроме того, сияние месяца, как «сияние» Пушкина, освещает путь в ночи: подобно месяцу, Пушкин указывает путь начинающим поэтам и является для них ориентиром в «темноте». Примечательно, что под «ночью» понимается нынешнее время – не самое удачное для поэзии и поэтов, потому что нет уже прежнего признания поэтического таланта, поэзия стала более «закрытым» искусством, а не трибуной.

В стихотворении упоминается мятежный М.Ю. Лермонтов: «Лермонтов вьюгой идет по Руси» [4]. Через интертекст отображен в стихотворении и В.В. Маяковский: «Где-то жуют ананасы буржуи, / Жареных рябчиков в глотки маня…» [4]. Таким образом, стихотворение построено на основе кумуляции – в пределах стихотворения читатель видит выдающихся поэтов XVIII–XX вв., которые, однако, живут вместе, несмотря на временные рамки.

Пусть проходят века, кардинально ничего не меняется: поэты «на Руси» всегда подвергаются испытаниям, гонениям, им приходится за что-то бороться. Например, герой ночью слышит «отголоски ропота черни и звона цепей» [4]. Но слышит он это не только из-за окна, но и в самом доме: «холодом каторги папа Домбровский / Дышит над черной лежанкой моей» [4]. Пока кто-то поглощает еду сверх меры, «мама Цветаева корку ржаную / Парит в горячей воде для меня» [4]. В этой строке отчетливо виден принцип контраста, построенный на противопоставлении «власть имущих» простым людям, что характерно для творчества Анищенко: поэт всегда делал акцент в том случае, если понятия и образы людей раздваиваются (напр., страна не соотносится с Родиной, а Джугашвили, Сталин и Коба – исполняют разные роли и оцениваются поэтом по-разному).

Особенно интересна строфа, в которой поэт говорит о России:

Я в неизвестность гляжу из тулупа,
Вижу другую Россию сквозь мрак.
Где-то в тарелках горячего супа
Плавает ранний и злой пастернак [4].

Современная Россия видится поэту неизвестностью, страшной и непонятной. Поэт рисует для себя другой образ Родины – «вижу другую Россию сквозь мрак». Здесь стоит отметить два ключевых лейтмотива творчества Анищенко – мотив неприятия современной действительности и мотив восхищения прошлым. Можно сказать, что поэт как сторонник теории Золотого века отмечает, что «раньше было лучше», но не для поэтов. Во все времена они были гонимы и непризнанны.

«Стансы» состоят из пяти строф и показывают очень стремительное движение от внешней идиллии к внутреннему несогласию, которое еще позже выразится в призывах к «пробуждению» ото сна, в котором пребывает Россия сейчас. Композиционно это интериоризация – от внешнего описания природы, дома мы постепенно погружаемся во внутренний мир лирического героя и сталкиваемся с зарождающимся внутри протестом, перешедшим в конце стихотворения в более открытую форму. М.Л. Гаспаров, начавший в XX в. исследовать интериоризацию как литературное явление, писал, что она осуществляется посредством «композиции пространства» [5, с. 280]. Пространства «Стансов» объединяются и наделяются определенными смысловыми понятиями. Так, мы видим постепенное сужение пространства, которое уменьшается до тех пор, пока не становится сугубо психологичным. Интериоризация позволила поэту не только показать внутренний мир, переживания лирического героя, но и изобразить отношения лирического героя с миром – таким образом произошло «оживление процесса взаимодействия классических и неклассических художественных систем» [6, с. 668].

Еще один пример использования интериоризации – в стихотворении «Моё любимое»:

Чары Чуровой долины
Начались на чердаках,
Где мерцали паутины
И орлы на пятаках.

Свечи. Ладанки. Иконы.
А случится – час ночной:
Чьи-то вздохи, чьи-то стоны,
Чьи-то тени за спиной.

Окаянное пространство!
Наползает, хоть реви!
Запах беглого дворянства,
Беглой веры и любви [2, с. 46].

Это стихотворение – своего рода воспоминание. Ряд односоставных назывных предложений собирает пространство, наделяя его статичностью, характерной именно для воспоминания. В первых двух строфах нет эмоций; описывается заколдованное место, пространство отождествляется с чем-то враждебным. Эмоции появляются лишь в последней строфе, что проявляется в использовании восклицательных предложений. Преобладающая эмоция – страх, который возникает из-за осознания того, что пространство как бы «наползает» на лирического героя, давит на его, подобно туману из стихотворения «Стансы». Интериоризированная концовка подготовлена внедрением в пространство человека («чьи-то вздохи, чьи-то стоны»). Пространство, способное поглотить надежду, веру, самого

человека, возникает вокруг него помимо его воли. Правда, преобладать над лирическим героем оно начинает только ночью. Если в «Стансах» ночь позволяла что-то изменить (алконост хотел пробудить селенья именно ночью, когда жители спали), то здесь для лирического героя, бодрствующего ночью, ночь становится еще большим кошмаром, чем день, проведенный во враждебной окружающей действительности. Можно сказать, что в данном стихотворении надежды у лирического героя уже не остается. И дело не в том, что пространство меняется – становится более страшным, – оно становится мистическим из-за рефлексии героя.

Мотив богооставленности сплетается с мотивом восхищения прошлым, фиксируется утраченное ныне – «запах беглого дворянства». «Беглой» становится и вера, и любовь. В данном случае стоит отметить, что мотив бегства – тоже один из характерных мотивов творчества Анищенко.

Еще одно интересное по композиции произведение – это «Суд». Сам поэт в предисловии к стихотворению пишет так: «А теперь я предлагаю для обсуждения стихотворение, что не даёт мне покоя. Лежит оно под спудом, кричит, стонет... а я работать над ним не могу. Может быть, только с вашей помощью. Очень надеюсь, что серьёзный разговор поможет мне определиться: работать или уничтожить. ИЛИ-ИЛИ. Спасибо. Михаил Анищенко» [1]. У стихотворения есть и подзаголовок «Суд Синедриона» (который отсылает читателя не только к преданию об Иисусе Христе, но и к картине Н. Ге «Суд Синедриона. "Повинен смерти"». Ниже поэт указывает жанр «мистерия-триптих», но при этом читателю показана только середина – «Часть вторая», а первой и третьей частей нет. Мистерия – жанр сейчас неиспользуемый, он, скорее, театральный – это сюжет, написанный на религиозную тему. Обращение к подобному жанру в современной поэзии – редкость.

Мистерия состоит из 56 стихов, в основном четверостиший (все стихи, кроме 11, 31, 32, 35, 36, 39, представляют собой монологи Каифы, 44, монолог Сатаны). Практически все стихи-«исключения» начинаются со слов: «И Каифа сказал», но последующий за ними стих открывается словами «Но молчал Иисус» [4]. Создается контраст: «словоохотливость» Каифы противопоставляется молчанию и погруженности в себя Иисуса. В 55 стихе молчит уже Каифа, предаваясь своим мыслям, но при этом фиксируя происходящее:

55. А Каифа молчал и руками водил, как весами,
Повторяя слова, затаившие горе и сласть:
«Что за подлая жизнь? Почему и зачем он не с нами?
Я бы отдал ему и любовь, и надежды и власть!»

56. И лежал Иисус, закрывая десницы и плечи,
И дышал, как кричал, под ногами сопящей возни;
И когда он вдыхал – угасали лампады и свечи,
А когда выдыхал – ещё ярче горели они [4].

Таким образом, эта часть представляет собой авторское переложение известной каждому истории. Но мистерия на этом не заканчивается. У нее есть послесловие, состоящее из 8 стихов, говорящих уже о современности. Поэт смотрит сквозь века, которых минуло уже слишком много, чтобы что-то в мире изменилось, но в послесловии читаем следующие строки:

4. Повторяется всё, и сбываются все предсказанья.
Всюду ложь и кресты, и страна, как Иуда, бледна.
Что за век на земле? И какого ещё наказанья
Надо нам ожидать за стояние возле окна?

5. Всё сильнее земля сотрясает все наши устои,
За ответом любым поднимается новый вопрос;
За писаньем святым есть другое писанье святое,
За распятым Христом есть ещё не распятый Христос [4].

За прошедшее время мало что изменилось, по мнению поэта. История циклична. Покоя, изменений в лучшую сторону, на которые надеялся поэт, не происходит. Несмотря на быстрый бег времени, уроки прошлого не пройдены до сих пор.

В следующих строках послесловия возникают еще ключевые лейтмотивы поэзии Анищенко – мотив одиночества и мотив богооставленности:

7. Я стою у окна, перепутав все даты и сроки.
Скоро будет гроза, и всё громче звенит тишина.
Где-то спят города. Где-то истину слышат пророки.
Спит Отчизна моя. И один я стою у окна.

8. А в ночи, за окном, кто-то ходит с рукою воздетой,
Кто-то песню поёт, кто-то слышит неведомый глас;
И горит надо всеми легко и незыблемо свет Твой,
О, прекрасный Отец, в раннем детстве покинувший нас [4].

Здесь стоит упомянуть и о том, что поэт говорил, что у него, как у поэта, есть особая миссия, задача – «пробудить Россию» от того сна, в котором она сейчас находится, что находит отражение в 7 стихе послесловия.

Стоит отметить и тот факт, что Анищенко редко датировал свои стихотворения (если какие-либо стихотворения датированы, то чаще всего указан только год написания), но в данном случае поэт четко указывает даты написания мистерии: «27 августа – 7 сентября 2010 года. 8–9 июля 2011 года. Шелехметь» [4]. Вероятно, в этом стихотворении отражены все ключевые мотивы творчества поэта, а также его идеи, что и послужило причиной точной датировки. Кроме того, в приведенной выше цитате об «или-или» мы можем прочитать, что существование этого стихотворения было особенно важно для Анищенко, хотя он до последнего и сомневался, стоит ли его публиковать.

С точки зрения взаимоотношений фабулы и сюжета выделяются следующие виды композиции:

– *линейная* (события сюжета располагаются в соответствии с их хронологической последовательностью);

– *с использованием приема умолчания* (о событии, случившемся в начале, сообщается в конце текста);

– *ретроспективная* (по ходу развития сюжета делаются отступления в прошлое); – *свободная* (несоблюдение фабульной последовательности) [7, с. 30].

Как в связи с этой классификацией может быть рассмотрено стихотворение «Я воду ношу…»?

Я воду ношу, раздвигая сугробы.
Мне воду носить все трудней и трудней.
Но как бы ни стало и ни было что бы,
Я буду носить ее милой моей.
Река холоднее небесного одра.
Я прорубь рублю от зари до зари.
Бери, моя радость, хрустальные ведра,
Хрусти леденцами, стирай и вари.
Уйду от сугроба, дойду до сугроба,
Три раза позволю себе покурить.
Я воду ношу – до порога, до гроба,
А дальше не знаю, кто будет носить.
А дальше – вот в том-то и смертная мука,
Увижу ли, как ты одна в январе,
Стоишь над рекой, как любовь и разлука,
Забыв, что вода замерзает в ведре…
Но это еще не теперь, и дорога
Протоптана мною в снегу и во мгле…
И смотрит Господь удивленно и строго,
И знает, зачем я живу на Земле [2, с. 10].

В данном образце любовной лирики нет ни одного слова о любви, однако оно насквозь пропитано самыми теплыми чувствами («моя радость», «милой моей»). Описание ношения воды становится почти идиллическим: изо дня в день, что бы то ни было, какими бы трудностями это ни давалось, как бы далеко ни было и при любых морозах – «хрустальные ведра» у порога. Но эта работа совершенно особенная – это миссия: «до гроба» служить милой («Господь… знает, зачем я живу на Земле»). Потому и метафорический путь «во мгле» не так скорбен, если он наполнен и «служением», и понятным ходом вещей. Казалось бы, здесь линейная композиция, поскольку настоящее время сменяется будущим: герой понимает, что его работа однажды прервется. Смертная мука тяготит его от жалости к любимой женщине: теперь ей самой придется носить воду и страдать от разлуки.

В стихотворении тем не менее весьма прихотливая композиция, поскольку идет постоянная смена настоящего и будущего времен: ношу – буду носить – рублю – уйду, дойду, позволю – ношу – будет носить, увижу – стоишь, замерзает, смотрит, знает, живу. Превалирует форма настоящего времени, однако лирическая ситуация выводит нас в будущее, откуда герой будет смотреть на настоящее. Если это и линейное развертывание временного вектора, то развертывание встречное.

Анищенко, как видим, в своих стихотворениях при помощи композиционных решений ищет принципиальные основания всему, что происходило в нём самом и вокруг него.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования материалов исследования в лекциях по истории русской литературы, а также в спецкурсах и спецсеминарах по изучению литературного процесса XX века.

Библиографический список

1. Анищенко М. *Сева пастушок*. Москва: Авторская книга, 2014.
2. Анищенко М. *Оберег*. Москва: Прогресс-Плеяда, 2008.
3. Беляева Н.В. Взгляд на современную поэзию. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2009; № (2): 111 – 126.
4. Анищенко М. *Стихотворения.* Available at: https://stihi.ru/avtor/sevapastushok
5. Гаспаров М.Л. *О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики*. Санкт-Петербург: Азбука, 2001.

6. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 т. 1968 – 1990. Москва: Издательский центр «Академия», 2003; Т. 2.
7. Балашова Е.А., Каргашин И.А. *Анализ лирического стихотворения*. Москва: Наука. Флинта, 2017.

References

1. Anischenko M. *Seva pastushok*. Moskva: Avtorskaya kniga, 2014.
2. Anischenko M. *Obereg*. Moskva: Progress-Pleyada, 2008.
3. Belyaeva N.V. Vzglyad na sovremennuyu po`eziyu. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)*. 2009; № (2): 111 – 126.
4. Anischenko M. *Stihotvoreniya*. Available at: https://stihi.ru/avtor/sevapastushok
5. Gasparov M.L. *O russkoj po`ezii: Analizy. Interpretacii. Harakteristiki*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2001.
6. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950 – 1990-e gody*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij: v 2 t. 1968 – 1990. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003; T. 2.
7. Balashova E.A., Kargashin I.A. *Analiz liricheskogo stihotvoreniya*. Moskva: Nauka. Flinta, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.01.22

УДК 81.00 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-361-363

Kaverzina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anastasiakaver@mail.ru*
Kaplunenko A.E., *Cand. of Sciences (Philology), Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: alexandra_kaplunenko@mail.ru*
Ma Jinyu, *MA student, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: 991927406@qq.com*

ASSOCIATIVE FIELD OF THE STIMULUS WORD *FURNITURE* WITHIN THE FRAMEWORK OF A FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT IN THE CHINESE SECONDARY SCHOOL. This paper considers the associative field of the stimulus word FURNITURE. The idea that the lexical units of the associative field are related to the national world view is justified. This helps to interpret the word and reflects the "relationship between things and speeches" presented in the narrow-group form. The empirical study base, namely, a free associative experiment with 82 high school students from the Chinese secondary school, is described. Reaction words are analyzed based on the gender, reference, and cognitive model of the associative field of the stimulus word FURNITURE. The study has shown that the students included lexical units having the classifier FAMILY ("家" [jia]) in the basis of the cognitive model of the associative experiment of the stimulus word FURNITURE; this classifier is related to the stereotypical model based on a family tradition, namely, the tradition of giving newlyweds a house with new furniture for their wedding. It is this model that served as a basis for analyzing the reference and cognitive models of the associative field of the stimulus word FURNITURE.

Key words: **associative field, reference model, cluster, cognitive model, linguoculturology, psycholinguistics, free associative experiment, stimulus word.**

А.В. Каверзина, *канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anastasiakaver@mail.ru*
А.Е. Каплуненко, *канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: alexandra_kaplunenko@mail.ru*
Ма Цзиньюй, *магистрант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: 991927406@qq.com*

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВА-СТИМУЛА «МЕБЕЛЬ» В РАМКАХ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КИТАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной работе рассмотрено ассоциативное поле слова-стимула «мебель». Обосновывается идея о том, что лексические единицы ассоциативного поля связаны с национальной картиной мира. Последнее помогает интерпретировать слово, а также представляет собой «связь вещей и речей», представленных в узкогрупповой форме. Описывается эмпирическая база исследований – свободный ассоциативный эксперимент на базе китайской средней образовательной школы среди 82 учащихся старших классов. Описываются слова-реакции на основе гендерной, базисной и когнитивной модели ассоциативного поля слова-стимула «мебель». Результатом исследования является то, что в основу когнитивной модели ассоциативного эксперимента слова-стимула «мебель» учащиеся внесли лексические единицы, которые имеют классификатор «Семья» «家» [jia], связанный со стереотипной моделью, в основе которой лежит семейная традиция – на свадьбу дарить молодоженам дом, в котором уже стоит новая мебель. Именно на основе последней модели были проанализированы базисная и когнитивные модели ассоциативного поля слова-стимула «мебель».

Ключевые слова: **ассоциативное поле, базисная модель, кластер, когнитивная модель, лингвокультурология, психолингвистика, свободный ассоциативный эксперимент, слово-стимул.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время все больший научный интерес представляет исследование ассоциативных полей, в частности ассоциативного поля «мебель», а также особенностей данного слова-стимула в сознании современных носителей китайского языка. Исследование ассоциативного поля является достоверным способом, репрезентирующим смысловую, ценностную нагрузку слова-стимула «мебель» в современном социуме, что позволяет выявить и уточнить объем лексических единиц, хранящихся в сознании носителей китайского языка в связи с данным словом-стимулом.

Цель исследования состоит в изучении и анализе ассоциативного поля слова-стимула «мебель» носителями китайского языка, изучающими русский язык как иностранный. Достижение цели исследования предполагает решение следующих задач: рассмотреть понятие «ассоциативное поле», теоретические и практические методы описания ассоциативных полей, а также провести ассоциативный эксперимент с целью исследования ассоциативного поля «мебель» в сознании современных носителей китайского языка, в том числе школьников, изучающих русский язык как иностранный.

Научная новизна исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в развитие подхода в рамках межкультурной коммуникации при изучении ассоциативных полей и их классификаторов.

Практическая ценность работы состоит в том, что результаты исследования ассоциативного поля имеют практическую ценность для российских студентов, которые изучают китайский язык, а также для всех, кто интересуется культурой Китая.

Понятие «ассоциативное поле» рассматривали такие известные лингвисты, как М.М. Покровский, П. Роже, Ф. Дорнзайф, Р. Халлиг, В. фон Вартбург, Й. Трир, Г. Ипсен, Ш. Балли, Ф. Боас, Э. Сепир и Б. Уорф, В. фон Гумбольдт, А.А. Потебни и другие учёные. По мнению А. Вежбицкой, «язык носит антропоцентрический характер, поэтому он отражает своеобразие как культуры, традиции, истории, так и национального характера его носителей» [1]. В настоящее время учёные считают, что в лингвистике ассоциация – «взаимосвязь между словом-стимулом и словом-реакцией» [1].

Исключительно важным с точки зрения наших исследований является проведение ассоциативного эксперимента, который широко применяется в психолингвистике [2–10]. Целью последнего было выявить ассоциативные связи со словом-стимулом «мебель». Для этого была составлена анкета и проведен опрос среди целевой группы китайских учащихся средних классов, обучающихся в средней образовательной школе города Сюйчжоу провинции Цзянсу Китая, в возрасте 15 лет, изучающих русский язык как иностранный. В эксперименте приняли участие 82 респондента в 2020–2021 гг., из них 34 школьника и 48 школьниц (рис. 1).

В нашем эксперименте испытуемые отвечали на одно слово-стимул – «мебель» «家具 [jia ju]». Испытуемые в соответствии с методикой Л.А. Городецкой «заполнили анкету, в которую были внесены ассоциации, связанные со словом-стимулом «мебель», а также были внесены собственные данные (возраст, пол, класс)». Время ответа было ограничено 5 минутами. Проводился групповой, а не индивидуальный эксперимент [11, с. 35]. В ходе него было получено среди

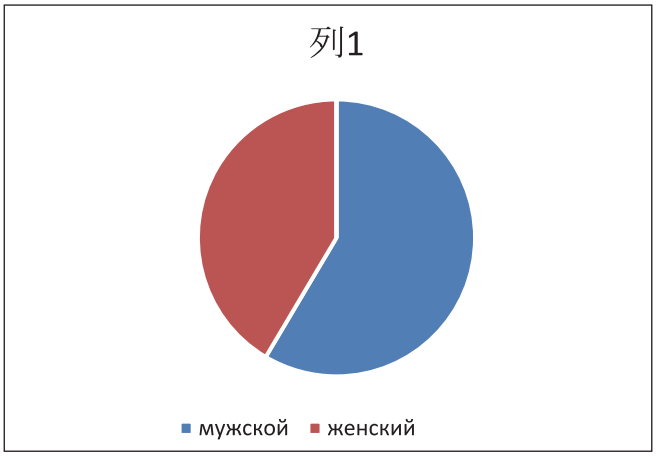


Рис. 1. Гендерная принадлежность участников

учениц г. Сюйчжоу 342 слова-реакции, а также среди учеников вышеуказанной средней школы – 207 слов-реакций, т.е. 549 слов-реакций.

В соответствии с методикой Л.А. Городецкой «процедура обработки материала эксперимента должна быть проведена в несколько этапов: 1. Частотный анализ полученных данных: названные реакции были ранжированы по частотности и выделены в смысловые группы для дальнейшей статистической обработки. 2. Количество испытуемых, выразивших ассоциативные реакции, вошедшие в кластер, свидетельствует о степени распространенности подобных представлений среди испытуемых» [11, с. 35].

Частотный анализ данных ассоциативного эксперимента среди учениц (48 испытуемых) показал, что реакции связаны со следующими ассоциациями: *стол (40); диван (34); стул (31); кровать (30); шкаф (26); телевизор (19); холодильник, стиральная машина, дерево (по 17); лампа (13); компьютер, семья, свадьба (12); кондиционер (11); чайный столик, пол (7); окно (6); чайник, дверь, зеркало (5); диспенсер, электрический вентилятор (4); стиральная машина, унитаз, деньги (по 3); туалетный столик, вытяжка, микроволновая печь, водонагреватель, вентилятор (по 2); лес, умывальник, мебельная фабрика, полка под обувь, ящик (по 1).*

Частотный анализ данных ассоциативного эксперимента среди учеников (34 человека) показал, что реакции связаны со следующими ассоциациями: *диван (29); кровать, круглый стол, жениться (по 27); телевизор (25); стул, шкаф (14); холодильник (9); семья, компьютер, электроприбор, новый дом (по 8); кондиционер (6); лампа (5); дверь, вешалка, компьютерный стол, компьютерный стул (по 4); чайная посуда, кулер для воды, чайный столик, кухонная утварь, парта (по 3); микроволновая печь, полка под обувь, ваза, дерево, кондиционер, деньги, картина (по 2); ковер, рукомойник, прикроватная тумбочка, радио, электрическая грелка (по 1).*

Таким образом, можно прийти к выводу, что самыми распространенными словами-реакциями среди девушек стали *стол, диван, стул, кровать, шкаф*. Среди молодых людей – *диван, кровать, круглый стол, жениться, телевизор*, а только потом – *стул, шкаф*. Это объясняется тем, что в китайской культуре относятся к слову-стимулу «мебель» не только сами предметы мебели, но и слово-стимул «жениться». Это объясняется тем, что чаще всего покупка мебели связана со свадьбой, приобретением и обустройством нового жилья. Именно за эту часть отвечают молодые люди. Также молодые люди отнесли слово-реакцию «телевизор» к группе мебель не только потому, что они вместе с мебелью покупают и технику, а также много времени проводят за просмотром фильмов, но и потому, что телевизор для носителя китайского языка является не предметом техники, а частью интерьера, т.е. воспринимается как мебель.

Таким образом, наиболее частотными словами-реакциями являются такие, как *диван, кровать, стол, стул, вешалка, полка под обувь, прикроватная тумбочка, туалетный столик, чайный столик, полка под обувь* и даже *ящик,* который относится к группе *мебель* и другими этносами, например, европейцами [12, с. 44].

С точки зрения китайской культуры слова-реакции «семья» и «новая семья» как со стороны девушек, так и со стороны молодых людей также часто встречаются. Данные слова-реакции указаны школьниками по нескольким причинам.

Во-первых, это объясняется с точки зрения фонетики. Дело в том, что слово-стимул «мебель» в китайском языке обозначает не только саму мебель, но и бытовую технику. Если по-русски или по-английски данное слово-стимул звучит как *мебель,* или *furniture*, то по-китайски («家具 (мебель)» [jia ju]) слово-стимул «семья» произносится как «家» [jia]. Следовательно, данные слова-реакции имеют общие морфемы, что при заполнении анкеты вызывает слово-реакцию «семья» на слово-стимул «мебель».

Во-вторых, это объясняется с точки зрения китайской культуры. Дело в том, что если чья-то дочь собирается выйти замуж, то ее родители должны подарить сделанную на заказ мебель в качестве обязательного свадебного подарка дочери. Конечно, данные традиции в Китае утрачиваются, так как изготовление мебели на заказ отнимает много времени, но сама традиция подарка остается неизменной.

Наряду с этим авторы данной статьи считают исключительно важным рассмотреть результаты ассоциативного эксперимента не только в рамках принципа Р. Диксона «важной особенности», но и в рамках принципа «мифа и поверья» [13]. Слово-стимул «мебель» обладает на основе свадебной семейной традиции характеристикой – покупка родителями жениха дома, мебели и в настоящее время техники – то слово-стимул «мебель» включается в класс с характеристикой «семья», «свадьба», «покупка мебели и техники».

В рамках классификации Р. Диксона можно построить следующую базисную модель.

Слово-стимул МЕБЕЛЬ «家具» [jia ju]

Изделия из дерева

диван (63),
кровать (57),
стул (45),
стол, шкаф (40),
круглый стол (27),
дерево (19),
дверь (9),
новый дом (8),
чайный столик, пол (7),
окно (6),
вешалка, компьютерный стол, компьютерный стул (4),
чайный столик, парта, полка под обувь (3),
туалетный столик (2),
прикроватная тумбочка, мебельная фабрика, ящик под обувь, лес (1)

Семейные традиции

жениться (27),
семья (20)

Техника

телевизор (44),
холодильник (26),
компьютер (20),
кондиционер (19),
лампа (18),
стиральная машина (17),
электроприбор (8),
чайник (5),
диспенсер, электрический вентилятор, микроволновая печь (4),
кулер для воды, стиральная машина (3),
вытяжка, вентилятор (2),
радио, электрическая грелка (1)

Прочее

зеркало,
деньги (5),
чайная посуда,
кухонная утварь,
унитаз (3),
водонагреватель, ваза,
картина (2),
ковёр,
рукомойник,
умывальник (1)

В рамках базисной модели основные члены категории – изделия из дерева, семейные традиции, техника и прочее – являются центральными. При этом в каждой категории присутствует цепная связь. Важно отметить, что бóльшую часть занимают члены первой (изделия из дерева) и третьей (техника) групп. Хотя на периферии ассоциативного поля остаются члены групп – изделия из дерева, техника и прочее. Именно группа «прочее» полностью входит в группу периферии. В ядро поля входит лексика из трех групп: изделия из дерева, семейные традиции и техника.

Дж. Лакофф предлагает осуществить «категориальную классификацию на основе когнитивной деятельности человека и предлагает использовать модели четырех типов: 1) пропозициональные, 2) схематические модели образов, 3) метафорические и 4) метонимические модели» [14, с. 30–31]. По мнению Дж. Лакоффа, важно учитывать различия между базисной и внутренней структурой. Необходимо отметить, что не всегда возможно учесть все значения, используя только базисную модель. Например, центральные члены базисной категории, такие как «стол», «диван» и т.п., не всегда сделаны из дерева, хотя на основе «прототипического эффекта» мы приходим к выводу, что мебель ранее всегда изготавливалась из дерева, а в традиционном Китае заказывалась заранее перед свадьбой родителями жениха. Приходим к выводу, что центральные члены категории ассоциативного поля слова-стимула «мебель» «家具» [jia ju] используются для представления всей категории «Семья» «家» [jia].

Например, понятие «стол» воспринимается как единое целое, хотя может быть классифицировано как 1) «изделие из дерева» и 2) «изделие из пластика и металла». Следовательно, перед нами представлена метонимическая модель, которая содержит указание на функцию изделия, воспринимаемая как слово-стимул «мебель», изготовленная и из одного, и из другого материала. Таким образом, данная конвенциональная метонимическая модель существует как часть метонимического переноса, т.е. изделие из пластика и металла может заменить на изделие из дерева. По мнению Дж. Лакоффа, категориальная метонимия, при которой часть категории замещает всю категорию для какой-либо когнитивной цели, широко распространена. Как следствие, приходим к бóльшему количеству различных прототипов. В данном случае перед нами социальный стереотип. Изначально в китайской культуре в слово-стимул «мебель» было заложено изделие из дерева, но со временем стереотип изменился: сейчас можно изготовить стол или стул не только из дерева, но и из пластика или металла. Важно отметить, что стереотипная модель не является базисной. При этом теория прототипов включает не только линейные структуры (базисная модель ассоциативного поля «мебель»), но и когнитивные модели. Рассматривая ассоциативное поле «мебель» в рамках когнитивной модели, можно прийти к следующему выводу: несмотря на то, что в базисной модели 4 группы (изделия из дерева, семья, техника, прочее) не связаны напрямую, но имеют общее – классификатор «Семья» «家» [jia].

Таким образом, в рамках когнитивной модели все четыре области, показанные как четырехугольники, имеют основное пересечение значений этих центров со сферой опыта и общего классификатора «Семья» «家» [jia] (рис. 2).

Следовательно, исходя из классификации Р. Диксона и Дж. Лакоффа, специфическое знание китайской культуры, связанное как с лингвистической точки зрения, так и с экстралингвистической, является основным при классификации слова-стимула «мебель» в рамках современного литературного китайского языка. Обладая только этим знанием, можно понять результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в группе китайских школьников.

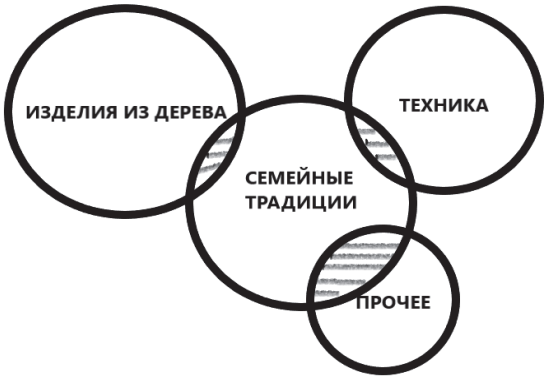


Рис. 2. Ассоциативное поле слова-стимула «мебель» на основе базисной модели

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что ассоциативное поле слова-стимула «мебель» является основной единицей проявления ментальности и является объектом лингвокультурологии и психолингвистики. При этом лексические единицы ассоциативного поля связаны с национальной картиной мира. Последнее помогает интерпретировать слово, а также представляет собой «связь вещей и речей», представленных в узкогрупповой форме. Следовательно, ассоциативное поле определенного слова-стимула является узкогрупповым представлением определенной группы людей о каком-то предмете или объекте, т.е. лексической единицей, под которой понимается одна и та же определенная группа людей, возможно, что она объединена и национальной спецификой.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1996.
2. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1996.
3. Глухов В.П. *Основы психолингвистики*. Москва: АСТ: Астрель, 2005.
4. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Харьков: Ра-Каравелла, 2001.
5. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва: РГГУ, 2007.
6. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности. *Русский ассоциативный словарь. Прямой словарь: от стимула к реакции*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 1994; Кн. 1.
7. Клименко А.П., Супрун А.Е. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований. *Словарь ассоциативных норм русского языка*. Москва: МГУ, 1977: 17 – 24.
8. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Лань, 2003.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
10. Уфимцева Н.В. Сопоставительное исследование языкового сознания славян. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж, 2001: 65 – 71.
11. Городецкая Л.А. Ассоциативный эксперимент в коммуникативных исследованиях. *Вестник Российской коммуникативной ассоциации*. Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2002; Выпуск 1: 28 – 37.
12. John R. Taylor Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press, 1995.
13. Dixon R.M. W. Noun classes. *Lingua. XXI*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968: 104 – 125.
14. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов. Новое в зарубежной лингвистике. *Когнитивные аспекты языка*. Москва: Прогресс, 1988; Выпуск XXIII: 12 – 51.

References

1. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie.* Moskva: Russkie slovari, 1996.
2. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996.
3. Gluhov V.P. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: ACT: Astrel', 2005.
4. Goroshko E.I. *Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo `eksperimenta*. Har'kov: Ra-Karavella, 2001.
5. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: RGGU, 2007.
6. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Russkij associativnyj slovar' kak novyj lingvisticheskij istochnik i instrument analiza yazykovoj sposobnosti. *Russkij associativnyj slovar'. Pryamoj slovar': ot stimula k reakcii*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 1994; Kn. 1.
7. Klimenko A.P., Suprun A.E. Associativnyj `eksperiment v ryadu drugih metodov semanticheskih issledovanij. *Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka*. Moskva: MGU, 1977: 17 – 24.
8. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki.* Moskva: Lan', 2003.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
10. Ufimceva N.V. Sopostavitel'noe issledovanie yazykovogo soznaniya slavyan. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Voronezh, 2001: 65 – 71.
11. Gorodeckaya L.A. Associativnyj `eksperiment v kommunikativnyh issledovaniyah. *Vestnik Rossijskoj kommunikativnoj associacii.* Rostov-na-Donu: IUBiP, 2002; Vypusk 1: 28 – 37.
12. John R. Taylor Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press, 1995.
13. Dixon R.M. W. Noun classes. *Lingua. XXI*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968: 104 – 125.
14. Lakoff Dzh. Myshlenie v zerkale klassifikatorov. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Kognitivnye aspekty yazyka*. Moskva: Progrecc, 1988; Vypusk XXIII: 12 – 51.

Статья поступила в редакцию 27.01.22

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-364-366

Kuzmich S.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ya.air2@yandex.ru*

POLICY REPRESENTATION OF THE SPANISH GOVERNMENT ON THE PAGES OF THE NEWSPAPER "EL MUNDO" IN 2015-2020. The article examines a problem of government policy in the Spanish media on the example of publications of the center-right newspaper "El Mundo" for the period 2015-2020. The choice of the study period is due to the fact that during these years there is a change in the conservative cabinet of M. Rahoy, who resigned, and the activities of the government of socialists and leftists headed by P. Sanchez began. The article presents results of an empirical study, conducted by the author between February 2020 and February 2021. The research objective is to identify the publication content of the newspaper "El Mundo" and reader's opinion about government policy in key areas: pension provision, family policy, health care, education, migration policy. Based on the results of the study, the author came to the following conclusions: the political situation in Spain is far from stable; there is no strong political coalition in the country that could hold power for a long time in opposition to the rise of populist nationalist political forces.

Key words: **Spanish press, coalition government, Spain, public opinion, "El Mundo" newspaper.**

С.В. Кузьмич, *аспирант, ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, E-mail: ya.air2@yandex.ru*

ОСВЕЩЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ ПРАВИТЕЛЬСТВА ИСПАНИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «EL MUNDO» В 2015–2020 ГОДАХ

В статье рассматривается проблема освещения политики правительства в испанских средствах массовой информации на примере публикаций правоцентристской газеты «El Mundo» за период 2015–2020 годов. Выбор исследуемого периода обусловлен тем, что в эти годы произошла смена консервативного кабинета М. Рахоя, ушедшего в отставку в связи с коррупционным скандалом, и началась деятельность правительства социалистов во главе с П. Санчесом. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного автором в период с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года. Цель исследования заключается в выявлении содержания публикаций газеты «El Mundo» и мнения читателей по поводу политики правительства в ключевых направлениях: пенсионное обеспечение, семейная политика, здравоохранение, образование, миграционная политика. По итогам проведенного исследования автор пришел к следующим выводам: политическая ситуация в Испании далека от стабильности; в стране нет крепкой политической коалиции, которая могла бы долго удерживать власть в противовес росту популистских националистических политических сил.

Ключевые слова: **испанская пресса, коалиционное правительство, Испания, общественное мнение, газета «El Mundo».**

Актуальность темы исследования заключается в том, что в современном мире возрастает роль средств массовой информации (далее – СМИ) в отношении влияния на общественное мнение по целому ряду ключевых вопросов. На сегодняшний день в Испании остается нерешенным ряд социально-экономических и политических проблем, освещение которых в испанских СМИ связано с информированием мнения населения о политике правительства. Отмечается целый ряд проблем, на решение которых нацелена политика испанского правительства [1, с. 102]. Анализ научной литературы позволил выявить ключевые направления государственной внутренней политики, имеющие особую актуальность для современного испанского общества: политика в сфере образования, в области поддержки института семьи, пенсионного обеспечения, миграции и здравоохранения.

Цель исследования заключается в выявлении содержания публикаций газеты «El Mundo» и мнения читателей по поводу политики правительства в ключевых направлениях: пенсионное обеспечение, семейная политика, здравоохранение, образование, миграционная политика.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1) рассмотреть мнение круга читателей газеты «El Mundo» по актуальным политическим вопросам;

2) выявить основной тренд данного сегмента общественного мнения в Испании с помощью качественного анализа данных;

3) сформулировать научно обоснованные выводы на основе полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в апробации авторской методики оценки мнения испанских читателей, а также в выявлении новых тенденций в политике редакции газеты «El Mundo».

Теоретическая значимость исследования состоит в предложенной авторской методике анализа мнений читателей газеты, которая может быть использована для исследования различных сегментов общественного мнения.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования полученных автором результатов для сопоставительных страноведческих исследований в международной журналистике.

Методология проведения эмпирического исследования включала два этапа:

1. Сбор первичных данных заключался в тематическом анализе публикаций газеты за исследуемый период. Рассматривались публикации, которые имели прямое отношение к теме исследования. Отбор ключевых слов осуществлялся по архиву публикаций газеты, размещенному на официальном сайте издания за 2015–2020 годы. Электронный формат газеты был выбран потому, что он позволяет выявить читательскую оценку представленной в статьях газеты информации в виде комментариев под конкретной публикацией.

Данный этап исследования был необходим для отсеивания публикаций газеты, которые не затрагивают исследуемую проблематику.

2. На втором этапе эмпирического исследования автор статьи провел тематическую группировку собранных публикаций по критерию наибольшей релевантности ключевых слов. В результате все отобранные на первом этапе публикации были сгруппированы по 5 темам: политика в области образования; политика в сфере здравоохранения; семейная политика; политика в сфере пенсионного обеспечения; миграционная политика.

Для выявления оценки читателями материалов газеты по исследуемой теме было проанализировано 9 325 комментариев за 2015–2020 годы.

Классификация комментариев читателей, собранных методом частотного анализа (количество комментариев под каждой публикацией), строилась по критерию качественной оценки: негативная, позитивная и нейтральная. Данный этап исследования необходим для выявления восприятия читателями политики правительства Испании за исследуемый период по пяти основным направлениям.

Материалами исследования послужили публикации газеты «El Mundo». Генеральная совокупность публикаций за исследуемый период составила 1 400 статей. Методом механической выборки была отобрана каждая 10-я публикация по теме исследования, в результате репрезентативная выборка составила 140 статей газеты «El Mundo», в которых рассматривалась политика правительства Испании за период с 2015 года по 2020 год. Эмпирическое исследование проводилось с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года.

На первом этапе на основании частотности ключевых слов были выявлены темы, составляющие основной массив публикаций газеты «El Mundo» за 2015–2020 годы, посвященных политике правительства. Генеральная выборка составила 8 927 ключевых слов, отобранных по принципу соответствия темам публикаций по внутренней политике правительства по социальным и политическим вопросам (политика правительства, социальная политика, пенсионная система, миграция, миграционная политика, образование, здравоохранение, устаревшие учебные программы, нехватка кадров, государственная поддержка, политика в сфере здравоохранения, борьба с пандемией, борьба с нелегальной миграцией, адаптация мигрантов, легализация мигрантов, низкая рождаемость, старение нации и другие). Методом механической выборки было отобрано каждое 10-е слово по каждой из тем публикаций за исследуемый период, поэтому репрезентативная выборка составила 892 ключевых слова. Группировка ключевых слов по новостным фреймам позволила выявить пять ключевых тем в публикациях о политике правительства, обнаружить данные темы удалось методом качественного контент-анализа по частотности ключевых слов по каждой из публикаций о социальной и внутренней политике правительства за исследуемый период. Слова с наиболее высокой частотностью в публикациях газеты за исследуемый период позволили выявить основные, наиболее часто встречаемые в публикациях темы (табл. 1). Результаты первичного сбора данных представлены в табл. 1.

На основании полученных данных по общей частотности выделенных тематических слов в публикациях газеты «El Mundo» было отобрано 140 публикаций за шесть лет, за период 2015–2020 годов. Содержательный контент-анализ публикаций дал следующие результаты:

1. По теме «Образование» газета с 2015 года и по 2020 год освещала политику правительства в сфере образования критически: в одной из публикаций за 2018 год сообщила, что правительство М. Рахоя (Народная партия) предложило

Таблица 1

Новости о политике правительства в газете «El Mundo» на официальном сайте издания с наиболее релевантными словами (перевод на русский язык)

Образование	Здравоохранение	Семейная политика	Пенсионная политика	Миграционная политика
Устаревшие учебные программы	Финансирование регионов	Старение нации	Кризис	Мигранты
Реформа	Государственная поддержка	Низкая рождаемость	Пенсионная система	Социальная интеграция
Нехватка кадров	Медицинское страхование	Маргинализация	Пенсионеры	Социальная адаптация

включить в Национальный пакт об образовании новую модель доступа к обучению [2]. Однако 1 июня 2018 года М. Рахой подал в отставку по результатам голосования о доверии председателю правительства в нижней палате испанского парламента в связи с судебным решением о признании вины Народной партии в коррупционном деле «Гюртель». После смены правительства реформа системы образования так и не была проведена: «Прошло 10 недель с тех пор, как новое правительство пришло к власти. Некоторые из предвыборных обещаний были частично выполнены, но большинство не было реализовано совсем» [2].

2. По теме здравоохранения газета сообщала, что «объем инвестиций в здравоохранение вырос с 13% до почти 33% в 2020 году. Только неясно, куда конкретно пошли эти суммы: в регионах дефицит финансирования учреждений составляет 13%. Такой же показатель был в 2015 и в 2018 годах (еще до смены правительства). Получается, что ничего не изменилось в лучшую сторону» [3].

3. В сфере семейной политики газета активно обсуждала гендерное насилие и родительские права в отношении детей: «идеальная Испания без гендерного насилия не состоялась, потому что на борьбу с этой проблемой у правительства не хватает финансирования» [4]. Между тем гендерное насилие в стране является серьезной проблемой, которая выражается в применении физической силы против женщин [1, с.104].

4. В отношении миграционной политики редакция газеты отмечает: поток миграции в страну продолжается через Гибралтарский пролив, что приводит к гибели нелегальных мигрантов у морских берегов Испании: «Более 800 из 1022 иммигрантов, погибших в проливе за последний год, так и не были найдены» [5]. При этом редакция отмечает, что правительство не пытается достичь какого-либо консенсуса с ЕС в отношении квот на прием мигрантов, чтобы снизить нелегальные потоки мигрантов через пролив [5].

5. Резкой критике редакция подвергла политику правительства в сфере пенсионного обеспечения: «сомнительно, что страна сможет поддерживать достаточный коэффициент занятости населения» [6]. При этом редакция ссылается на экспертное мнение Испанского центра статистики: «Пенсии слишком щедры? По данным аналитиков, каждый пенсионер вносит на 51% больше, чем он получает» [6].

Таким образом, газета озвучивала в основном те проблемы, которые не удалось решить правительству. При этом редакция придерживается осторожного тона в высказываниях о работе правительства, прибегая к ссылкам на авторитетные аналитические центры и статистические данные международных организаций [7; 8], чтобы критика не звучала голословно. Тем не менее сам материал статей подобран таким образом, что позитивные стороны деятельности правительства умалчиваются, а все неудачи представляются обстоятельно и с доказательной статистической базой.

Чтобы оценить, какое мнение у читателей удалось сформировать редакции газеты за исследуемый период по поводу пяти ключевых направлений политики правительства, были проанализированы комментарии читателей по каждой из пяти тем.

Больше всего негативных комментариев получили публикации по теме «политика в сфере пенсионного обеспечения» – 1302 комментария. При этом были выявлены следующие оценки читателей: «Непонятно, для чего я сейчас работаю, если потом я не получу ничего» [7]; «Правительство хочет, чтобы мы не доживали до пенсии совсем. Кто выживет, тот будет получать пенсию больше, чем сейчас, потому что не будет конкуренции» [6]. По темам «Семейная политика» и «Образование» также было выявлено большинство негативных комментариев, в частности, звучали и такие мнения читателей: «Для чего родительские права, если мы ничего не можем запретить детям?» [9]. Среди комментариев под публикациями о политике в сфере образования были мнения: «Правительство не имеет возможности для реформирования образования, потому что социалисты и левые разворовали весь бюджет» [2], «Нужно перестать развивать коррупцию и начинать строить систему новейшего образования в Испании» [4]. По публикациям о политике правительства в сфере миграции было выявлено большинство нейтральных оценок читателей: «Не понимаю, зачем все плывут морскими путями и гибнут – кто их заставляет?» [5].

Таким образом, проведенный анализ публикаций показал, что в целом политика правительства Испании в период 2015–2020 годов получила негативную оценку как со стороны редакции газеты «El Mundo», так и со стороны читателей, большинство из которых негативно прокомментировали три из пяти направлений политики правительства, и только по двум направлениям высказались относительно нейтрально: по вопросам здравоохранения и миграционной политики.

В ходе проведения исследования автором было замечено, что в своих материалах газета указывает на неудачи правительства, умалчивая об успехах и о позитивных сторонах его деятельности, которые за исследуемый период все-таки были и о которых пишут в научной литературе современные исследователи [11, с. 95; 12; 13].

Например, в сфере образования был отменен режим особой экономии, при котором на каждого учителя в школах приходилось 25 учеников; в сфере пенсионного обеспечения была повышена ставка для частного бизнеса, которая была направлена на повышение доходности пенсионной системы, были проведены структурные реформы системы поддержки семьи. Поэтому от публикаций газеты создается впечатление, что правительство социалистов во главе с П. Санчесом, пришедшее на смену консервативной администрации М. Рахоя, практически ничего не сделало для решения ключевых проблем испанского общества [10].

В ходе достижения цели исследования удалось выявить специфику содержания публикаций газеты «El Mundo», редакция которой стала проявлять большую лояльность к Испанской партии социалистической рабочей партии после отставки первого главного редактора. Исследование показало, что критика в отношении социалистов стала более мягкой, газета часто доказывает свои утверждения ссылками на мнения независимых исследователей и, стремясь отойти от обвинительного тона, апеллирует к логическим доводам. Редакция преуспела в том, что большинство читателей выражают согласие с ее позицией по вопросам внутренней политики правительства.

В результате решения исследовательских задач также удалось выявить мнение читателей газеты «El Mundo» по актуальным политическим вопросам: большинство читателей дали негативную оценку работе правительства по трем из пяти направлений в исследуемый период, выразив в своих комментариях согласие с позицией редакции.

Новизна исследовательской работы, теоретическая и практическая значимость итогов работы заключаются в том, что проведенное исследование выявило основной тренд данного сегмента общественного мнения в Испании, который заключается в доверии к публикациям газеты, что означает определенное влияние газеты на взгляды ее читателей по поводу политики правительства в ключевых направлениях: пенсионное обеспечение, семейная политика, здравоохранение, образование, миграционная политика.

Подводя итог, можно заключить, что газета «Эль Мундо» является авторитетным изданием в Испании, материалы которого носят информационный характер. Перспектива дальнейших исследований заключается в том, что редакция стремится к объективному освещению событий политической жизни Испании.

Библиографический список

1. Donato S. Gender-Based Violence against Women in Intimate and Couple Relationships. *The Case of Spain and Italy during the COVID-19 Pandemic Lockdown.* Project: The evolution of the international documents in fighting violence against women. 2020.
2. *El Gobierno propone que los profesores realicen un MIR de dos años para acceder a la docencia.* Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/01/27/5a6c9c2d46163f04428b467e.html
3. *6,2 millones para la Hospital General y 2 millones para el centro de salud de Sant Joan.* Available at: https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2019/02/28/5c76d77421efa044198b4586.html
4. *Diez semanas de Gobierno de Pedro Sánchez con más gestos que soluciones reales.* Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/08/13/5b7064b922601dff108b458b.html
5. *Más de 800 de los 1.022 inmigrantes muertos en el Estrecho en el último año no han aparecido.* Available at: https://www.elmundo.es/espana/2019/06/25/5d1200dcfdddffa5538b45ac.html
6. *¿Son demasiado generosas las pensiones? Cada jubilado recibe un 51% más de lo que aporta, según los actuaries.* Available at: https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2020/09/01/5f4d3b4e21efa00a128b463d.html
7. *La AIReF pide 10 años más de cotización y jubilaciones desde los 66 años para sostener el sistema de pensiones.* Available at: https://www.elmundo.es/economia/2020/09/28/5f71c05921efa0b17d8b464b
8. *La generosidad de la Seguridad Social: los jubilados reciben 1,74 euros de pensión por cada euro cotizado*. Available at: https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2020/08/11/5f32608ffc6c83707d8b4670.html

9. *El Gobierno se vuelca contra el pin parental: «Los hijos no pertenecen a los padres de ninguna manera»*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/01/17/5e21b8c7fc6c83fe618b4643.html
10. Аникеева Н.Е. *Испания: основные итоги 2020 года.* Портал МГИМО. Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/ispaniya-osnovnye-itogi-2020-goda/
11. Верников В.Л. Педро Санчес в борьбе за власть. Политический портрет лидера испанских социалистов. *Современная Европа*. 2019; № 6.
12. Chaqués-Bonafont L., Palau A.M., Baumgartner F. Media and Politics in Spain. *Agenda Dynamics in Spain*. 2015; Vol. 4.
13. Орлов А.А. Ключевые проблемы современной Испании. *Иберoамериканские тетради*. ИМИ МГИМО МИД России. 2016; № 11.

References

1. Donato S. Gender-Based Violence against Women in Intimate and Couple Relationships. *The Case of Spain and Italy during the COVID-19 Pandemic Lockdown*. Project: The evolution of the international documents in fighting violence against women. 2020.
2. *El Gobierno propone que los profesores realicen un MIR de dos años para acceder a la docencia.* Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/01/27/5a6c9c2d46163f04428b467e.html
3. *6,2 millones para la Hospital General y 2 millones para el centro de salud de Sant Joan.* Available at: https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2019/02/28/5c76d77421efa044198b4586.html
4. *Diez semanas de Gobierno de Pedro Sánchez con más gestos que soluciones reales*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/08/13/5b7064b922601dff108b458b.html
5. *Más de 800 de los 1.022 inmigrantes muertos en el Estrecho en el último año no han aparecido*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2019/06/25/5d1200dcfdddffa5538b45ac.html
6. *¿Son demasiado generosas las pensiones? Cada jubilado recibe un 51% más de lo que aporta, según los actuaries.* Available at: https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2020/09/01/5f4d3b4e21efa00a128b463d.html
7. *La AIReF pide 10 años más de cotización y jubilaciones desde los 66 años para sostener el sistema de pensiones.* Available at: https://www.elmundo.es/economia/2020/09/28/5f71c05921efa0b17d8b464b
8. *La generosidad de la Seguridad Social: los jubilados reciben 1,74 euros de pensión por cada euro cotizado*. Available at: https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2020/08/11/5f32608ffc6c83707d8b4670.html
9. *El Gobierno se vuelca contra el pin parental: «Los hijos no pertenecen a los padres de ninguna manera»*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/01/17/5e21b8c7fc6c83fe618b4643.html
10. Anikeeva N.E. *Ispaniya: osnovnye itogi 2020 goda*. Portal MGIMO. Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/ispaniya-osnovnye-itogi-2020-goda/
11. Vernikov V.L. Pedro Sanches v bor'be za vlast'. Politicheskij portret lidera ispanskih socialistov. *Sovremennaya Evropa*. 2019; № 6.
12. Chaqués-Bonafont L., Palau A.M., Baumgartner F. Media and Politics in Spain. *Agenda Dynamics in Spain*. 2015; Vol. 4.
13. Orlov A.A. Klyuchevye problemy sovremennoj Ispanii. *Iberoamerikanskie tetradi*. IMI MGIMO MID Rossii. 2016; № 11.

Статья поступила в редакцию 22.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-366-369

Ma Ying, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: madaying26@icloud.com*

THE SUBJECT AND THE PREDICATE IN SITUATIONS OF ODOR PRECEPTION: SEMANTIC-SYNTACTIC ANALYSIS. The article examines the subject and predicate in situations of smell perception and their relationship in the semantic and syntactic structures in the Russian language, describes sentences in which the subjects and predicates of active and passive smell perception are explicitly and implicitly presented. The author seeks to identify similarities and differences in the functioning of the subject and the predicate in the situation of olfactory perception, as well as their semantic and grammatical features in the Russian and Chinese languages. The article also presents results of semantic-syntactic analysis of the subject and the predicate in the situation of smell perception using the example of the Russian and Chinese languages. The presented material allows us to conclude that in the Russian language the active and passive subjects are differentiated in the situation of smell perception, and in the Chinese language they are combined into one common, broader meaning.

Key words: **subject, predicate, odor perception situation, active and passive perception**

Ма Ин, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: madaying26@icloud.com*

СУБЪЕКТ И ПРЕДИКАТ СИТУАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ЗАПАХА: СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются субъект и предикат ситуации восприятия запаха и их соотношение в семантической и синтаксической структурах в русском языке; описываются предложения, в которых эксплицитно и имплицитно представлены субъект и предикат активного и пассивного восприятия запаха. Автор исследует сходства и различия выражения субъекта и предиката в ситуации обонятельного восприятия, а также их семантико-грамматические особенности в русском и китайском предложениях. Также в статье представлены результаты семантико-синтаксического анализа субъекта и предиката в ситуации восприятии запаха на примере русского и китайского языков. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в русском языке дифференцированы активный и пассивный субъект ситуации восприятия запаха, а в китайском языке они объединены в одно общее, более широкое значение.

Ключевые слова: **субъект, предикат, ситуация восприятия запаха, активное восприятие, пассивное восприятие.**

Объект исследования – компоненты ситуации восприятия запаха. Предмет – субъект и предикат в ситуации восприятия запаха и те синтаксические структуры, в которых ситуация восприятия запаха реализуется.

Цель исследования: выявить сходства и различия функционирования субъекта и предиката в ситуации обонятельного восприятия, а также их семантико-грамматические особенности в русском и китайском языках. В соответствии с данной целью сформулированы следующие задачи исследования:

1. Опираясь на понятие типовой ситуации, выявить синтаксические структуры, отражающие ситуации запаха, и его восприятие субъектом.

2. Описать предложения, в которых представлены субъект и предикат активного и пассивного восприятия запаха.

3. Провести семантико-синтаксический анализ субъекта и предиката в ситуации восприятии запаха на примере русского и китайского языков.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье впервые произведено сравнение способов выражения активного и пассивного восприятия запаха в русском и китайском языках.

Методы исследования, которые были применены в ходе нашего исследования: теоретические (индукция, анализ, синтез, описание, сопоставление, сравнение) и практические (наблюдение).

Результаты исследования вносят вклад в выявление использования понятий типовой ситуации и пропозиции в ситуации восприятия запаха, а конкретно – семантико-синтаксического анализа субъекта и предиката в ситуации восприятии запаха на примере русского и китайского языков.

Теоретическая и практическая значимость. Теоретическая значимость исследования состоит в сопоставительном анализе отражения ситуации восприятия запаха в русском и китайском языках с опорой на понятия «типовая ситуация» и «пропозиция». Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования в курсе русского языка для китайцев и при переводе.

Восприятие играет важную роль в процессе осознания человеком окружающего мира. Проблема восприятия и человеческое перцептивное поведение рассматривается с различных сторон в философии, физиологии, психологии, лингвистике и других дисциплинах. «Восприятие запаха, как любой другой тип восприятия, сопровождает человека безотносительно времени и пространства, является основным способом познания окружающей действительности, которое происходит в любой момент и в любом месте» [1, с. 9]. «Информация о внешнем мире, получаемая органами чувств, находит свое отражение в языке, в первую очередь в его лексическом составе. Следовательно, необходимо подробно изучить данную область языка, дать комплексное описание лексических единиц русского языка с содержанием семантического компонента «запах»» [1, с. 6]. Не менее важно и интересно изучить состав компонентов ситуации восприятия запаха и те синтаксические структуры, в которых данная ситуация реализуется.

Содержательной основой предложения является отражаемая им ситуация. Ситуации, которые происходят вне языка, сугубо индивидуальны. Каждая конкретная ситуация происходит в определенное время, в определенном месте, состав её участников различается. И «хотя каждая внеязыковая ситуация уникальна, в нашем языковом сознании она отражается как типизированное событие» [2, с. 121]. «Типовая ситуация является обобщением и отражением совокупности однотипных минимальных, элементарных, далее нечленимых фрагментов действительности, по отношению к которым может быть применено понятие «событие», «ситуация»» [3, с. 40]. Типовая ситуация – это содержательная основа предложения; в ней отсутствует какой-либо коммуникативный замысел, а также другие субъективные смыслы и модус говорящего [2, с. 121–127].

Для описания объективного содержания предложения широко используется также понятие «пропозиция» (см., например, [4; 5]). Пропозиция понимается как «модель называемого предложением «положения дел», как объективное содержание предложения, рассмотренное в отвлечении от всех сопровождающих его субъективных значений и от тех особенностей, какие придает ему та или иная формальная организация предложения [5, с. 686]. В настоящей статье мы не обсуждаем соотношение понятий «типовая ситуация» и «пропозиция», которые, на первый взгляд, представляются сходными; эти понятия содержательно различны, что обосновано в работе Всеволодовой М.В. [2, с. 123–126]. Приведем лишь мнение Н.Д. Арутюновой: понятие «пропозиция» определяется как семантический аспект предложения, в котором не разделяются денотативное и сигнификативное значения, «из которых последнему принадлежит центральная позиция» [6, с. 36–47]. По мнению М.В. Всеволодовой, между денотативным и сигнификативным аспектами содержания предложения есть принципиальное различие: денотативный уровень отражает саму ситуацию, само «положение дел», а сигнификативный уровень связан с интерпретацией денотативного содержания говорящим, он отражает «ракурс», в котором говорящий трактует положение дел. «Пропозиция определяется по отношению к конкретному предложению, а типовая ситуация – это структура образов, реализуемая во множестве предложений» [2, с. 126].

Типовая ситуация универсальна и имеет свои средства выражения в любом языке. Как считает М.В. Всеволодова, «денотативные роли в самом общем виде можно разделить на предикаты и партиципанты – участники типовой ситуации. Партиципанты содержат разряды: 1) актанты – участники события: лица, зоонимы, предметы, силы природы; 2) сирконстанты – обстоятельства и характеристики событий во всем их многообразии» [2, с. 134].

«Обычно типовая ситуация является содержательной основой не одного предложения, а целого ряда предложений, или парадигмы» [3, с. 40]. В предложениях, входящих в состав такого парадигматического ряда, те или иные компоненты ситуации могут быть названы или имплицитны, денотативный предикат может быть представлен разными лексемами и даже словами разных частей речи. Для каждого конкретного варианта представления (интерпретации) типовой ситуации говорящий выбирает высказывание с конкретным лексико-грамматическим составом, построенное по определенной синтаксической модели. Состав и формы вербализованных участников ситуации могут быть определены для конкретного предиката [7, с. 371–377].

2. Типовая ситуация восприятия запаха многокомпонентна. Фактически она включает в себя две ситуации: запаха и восприятия этого запаха. В данной статье мы исследуем субъект и предикат восприятия запаха и особенности их выражения в русском языке в сопоставлении с китайским.

Предложения следующего ряда – это разные интерпретации одной и той же типовой ситуации восприятия запаха, их денотативная структура сформирована одинаковыми денотативными компонентами. В частности, в денотативной структуре каждого из них имеются такие денотативные компоненты, как предикаты запаха и восприятия, источник запаха и субъект восприятия:

(1) *Везде был запах моря.*

(2) *Повсюду пахло морем.*

(3) *До нас доносился запах моря.*

(4) *Мы почувствовали запах моря.*

(5) *Мальчик жадно вдыхал запах моря.*

Объектом нашего непосредственного внимания являются только субъект и предикат восприятия, однако в сферу анализа могут включаться и другие компоненты.

Предикат запаха назван во всех примерах. Во (2) он выражен глаголом *пахнуть*, в остальных примерах предикат запаха выражен существительным *запах*. В (3), (4), (5), кроме предиката запаха, представлен также предикат восприятия *(доноситься, чувствовать, вдыхать)*.

В предложениях (1), (2) субъект и предикат восприятия не названы. Очевидно, что запах кем-то воспринимается, однако эти компоненты присутствуют только в денотативной структуре типовой ситуации. В предложениях (3), (4), (5) субъект и предикат восприятия выражены эксплицитно. При этом восприятие в (5) является активным, а в (3), (4) – пассивным.

Таким образом, в денотативной ситуации восприятия запаха присутствуют предикат запаха (*пахнуть*, а *также вонять, благоухать* и др.; кроме того, предикат запаха может быть выражен существительным *запах, вонь, благоухание*), предикат восприятия (*чувствовать, доноситься, вдыхать, нюхать* и др.), субъект восприятия, а также ряд других компонентов, которые мы в настоящей статье не рассматриваем. Все названные компоненты могут быть представлены эксплицитно (*Мы почувствовали, что пахнет морем)* или имплицитно. Восприятие запаха может быть активным или пассивным, в соответствии с этим разграничиваются субъект активного и пассивного восприятия, который может быть выраженным или имплицитным.

Выраженный субъект в ситуации активного восприятия запаха

В ситуации активного восприятия запаха субъект восприятия представлен в предложении, он занимает позицию подлежащего, а предикат восприятия – позицию сказуемого. Сематическая структура: S (субъект восприятия) + V (предикат восприятия) + O (объект восприятия). Синтаксическая модель:

$$N1+ V_f + N_{косв}.$$

В такой ситуации используются следующие глаголы обонятельного восприятия, в значение которых входят, помимо общих, интегральных сем, также дифференциальные семы, выражаемые аффиксами: *нюхать – понюхать*, *обнюхать*, *принюхаться*, *нанюхаться*, *внюхаться*.

Глаголы *нюхать*, *принюхаться*, *обнюхать* обозначают не столько восприятие, сколько действие, направленное на восприятие. Например, *нюхать цветы* – это активное действие.

Данное содержание выражается в китайском языке посредством сходной синтаксической структуры. Однако в отличие от русского языка в китайском нет глаголов *принюхаться, вынюхать* и так далее: их значение передаётся при помощи словосочетания. Рассмотрим примеры контекстов с различными глаголами восприятия запаха.

Глагол восприятия запаха «нюхать» представляет интерес с точки зрения своей способности употребляться в разнообразных синтаксических структурах, которые могут отличаться друг от друга наличием или отсутствием предикатов действия и запаха.

Так, в примерах, которые представлены ниже, присутствует предикат восприятия, выраженный глаголом «нюхать», однако предикат запаха эксплицитно не выражен, а лишь подразумевается – люди нюхают предмет, чтобы почувствовать его запах:

(6) ***Русские нюхают цветы**, японцы смотрят на цветы.* [Александр Сокуров. Японский дневник (2000)].

(7) *А я начинаю **нюхать гиацинты** – мне нужен тот самый запах, и пока не найду, мы отсюда не уйдем.* [Екатерина Завершнева. Высотка (2012)].

(8) *Кирилл заворожённо смотрел, как эти дикие существа вышли на середину моста и остановились, начали вертеть головами, **нюхать воздух**.* [Алексей Иванов (Алексей Маврин). Псоглавцы. Гл. 21–39 (2011)].

(9) *Попробовал бы он на голодный желудок **нюхать** мамин яблочный пирог.* [Тамара Крюкова. Борец за права человека // «Наука и жизнь», 2008].

Однако в русских текстах можно найти и примеры, в которых эксплицитно не выражен именно предикат действия, в то время как предикат запаха присутствует:

(10) *Я страстно **люблю, как пахнет** струганное дерево в столярной.* [В.И. Мухина. Воспоминания Веры Мухиной (1939–1940) // «Искусство», 1957].

Интересным является и то, что конструкция, с помощью которой в примере выше выражается предикат запаха – а именно конструкция *«как…пахнет»* – может употребляться и в таких синтаксических структурах, где при помощи глагола «нюхать» выражается предикат активного восприятия. Таким образом, в русском языке наличествуют синтаксические структуры, в которых эксплицитно выражены предикат активного восприятия и предикат запаха. Например:

(11) *А я **люблю нюхать**, **как** уголь **пахнет**.* [Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)].

В связи с данными примерами также важно отметить, что возможность использования конструкции *«как…пахнет»* определяется наличием в первой части сложного предложения глагола «любить» (или любого синонимичного ему глагола). Очевидно, что при его отсутствии формулировка данной типовой ситуации посредством таких синтаксических конструкций была бы невозможна даже при наличии семантического центра («нюхать») данного предиката восприятия.

Подобные заключения приводят к дальнейшим размышлениям о конструкциях, в которых этот семантический центр отсутствует. Так, в представленных ниже примерах предикат активного восприятия запаха не выражен – есть только предикат запаха, который выражается именем существительным:

(12) *Доели и допили наспех, потому что Суперу пришла в голову идея отвезти пострадавшую в лучший модный бутик и там переодеть. – Ах, бросьте! Я **люблю запах** грибов. Он напоминает мне прогулки в Булонском лесу.* [Игорь Сахновский. Ревнивый бог случайностей // «Октябрь», 2003].

(13) ***Люблю запах** его пота, по нему определяю его нездоровье.* [Галина Щербакова. Моление о Еве (2000)].

(14) – ***Люблю запах** краски, шум машин и прочее, – сказал Боярский, когда входили в линотипный цех.* [Павел Сиркес. Труба исхода (1990–1999)].

(15) *У многих основателей финансово-промышленных империй были большие странности: возможно, они каким-то образом связаны с гипертрофированными деловыми способностями (Альфред Крупп, к примеру, **обожал запах** конюшен – разбогатев и построив огромный замок, он провёл соответствующие вентиляционные каналы в свою спальню).* [Алексей Филиппов. Отец героя. Уолт Дисней и его Мышь // «Известия», 2001.12.04].

Интересны для рассмотрения и примеры, в которых глагол *нюхать* используется не столько для распознавания запаха, сколько для совершения действия по глаголу *вдыхать* (= дыша, вбирать в себя):

(16) *На лице маска марлевая – мол, не могу вашу вонь* ***нюхать.*** [Виктор Пелевин. S.N.U.F.F (2011)].

(17) *Романтика, подумает кто-нибудь, жить без реки в лесу,* ***нюхать*** *воздух, говорить – вот и весна, пришла и идёт, говорить – какой воздух сегодня вкусный, где-то там зацвела черёмуха, ветер в нашу сторону.* [М А. Ботева. Огонь и огонь, и нельзя остыть // «Волга», 2011].

(18) *Вы зачем пришли? Вам что тут нужно? Мочу* ***нюхать****? На эти вот мощи посмотреть? Зачем?* [Алексей Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010].

(19) *Ведь когда дамы теряют сознание, им дают* ***нюхать*** *соли.* [А.А. Тахо-Годи. Жизнь и судьба: Воспоминания (2009)].

В текстах находим подобные примеры с глаголом *вдыхать:*

(20) *При насморке они должны* ***вдыхать*** *пары эвкалипта или отвара ромашки: для этого в клетку необходимо поставить горячий отвар эвкалипта или ромашки и обвернуть её на некоторое время плотной тканью.* [И.Г. Иерусалимский, В.М. Антонов, Н.И. Епифановский. Певчие птицы и волнистые попугайчики (1977)].

(21) *Им можно обмотать голову, чтобы не* ***вдыхать*** *ядовитые газы или избежать взора Кровожадного Звережука с Трааля…* [неизвестный. Полотенце // «Кот Шрёдингера», 2017].

(22) *Пашка готов был долго-долго стоять, смотреть на небо и* ***вдыхать*** *воздух улицы.* [Михаил Тырин. «Будет немножечко больно» (2014)].

Кроме того, употребление данного глагола возможно в типовой ситуации восприятия запаха, и здесь, как и в случае с глаголом «нюхать», возможны вариации в выражении предиката восприятия и предиката запаха:

(23) *Я долго стоял в темноте,* ***вдыхал море*** *и думал, вот она – моя душа: вся она здесь, предо мной.* [Александр Иличевский. Перс (2009)].

В данном примере присутствует только предикат восприятия, выраженный глаголом «вдыхать», предикат запаха не представлен, а лишь подразумевается (речь идет о запахе моря).

(24) *Лежа в своей постели, Строев* ***вдыхал запах*** *старого псковского дома.* [Евгений Водолазкин. Лавр (2012)].

(25) *Несколько минут он слушал шум волн и* ***вдыхал запах*** *моря, стараясь не думать о его природе.* [Виктор Пелевин. S.N.U.F.F (2011)].

В этих примерах есть оба предиката – предикат активного восприятия и предикат запаха. Первый выражен глаголом, второй – существительным «запах». Следует отметить, что употребление синтаксической конструкции «как… пахнет», которая была возможна при глаголе «нюхать», невозможно с глаголом «вдыхать».

В китайском языке значение глагола *нюхать* выражается глаголом 闻, 嗅 *нюхать* (*Русские нюхают цветы*). Значение словосочетания *нюхать запах* в китайском языке выражается подобно русскому языку глаголом *нюхать запах* 闻气味, 嗅气味 (*Батон нюхал запах*). Русский глагол *вдыхать* в китайском языке передаётся глаголом 吸入(气味), который переводится как «вдыхать запах» (*Я долго стоял в темноте, вдыхал запах моря.*).

Перейдём к рассмотрению видового коррелята глагола «нюхать» – глагола «понюхать»:

(26) *– Не хочу, теть Зарин, – загундосила я, – можно завтра?* ***Она понюхала воздух****. – Нет, нельзя. Полезай, – решительно мотнула головой.* [Маша Трауб. Плохая мать (2010)].

Значение глагола *понюхать* в китайском языке выражается словосочетанием *«недолго нюхать»* 闻一下, 嗅一下 *(Она «недолго нюхала» воздух.).*

Следующие примеры убеждают в том, что в случае с видовой парой *нюхать/понюхать* вид глагола почти не влияет на изменение синтаксических конструкций – большая их часть, используемая при глаголе «нюхать», возможна и при глаголе «понюхать»:

(27) *Схватив Леню за рукав, она тащила его за собой: – Пойдем скорей!* ***Понюхай, как пахнет*** *земля. Смотри, уже листочки ландыша, а это будут фиалки…* [Валентина Осеева. Динка прощается с детством (1969)].

(28) *Кому этого мало, тот пусть по совету одного моего знакомого зажжет спичку и* ***понюхает, как пахнет*** *горящая сера.* [Станислав Яржембовский. Смех и грех // «Звезда», 2001].

Оба примера содержат предикат действия, выраженный глаголом «понюхать», и предикат запаха, выраженный в конструкции «как пахнет…», которую мы более подробно описывали при анализе глагола «нюхать».

Имеются и примеры, где предикат запах выражен существительным «запах»:

(29) *– Но не беда – тебе, думается, достаточно* ***понюхать запах*** *корней – вот они, в руке у меня, чтобы ты убедился в правдивости слов моих.* [В.Н. Гельфанд. Дневники 1941–1943 гг. (1941–1943)].

Также можем найти контексты, в которых выраженным является только предикат действия – предикат запаха лишь подразумевается.

(30) *Правду говоря, я и сейчас могу выйти во двор, погладить собаку,* ***понюхать жасмин*** *и спросить у жены насчет гуся и пирогов с капустой и яйцами.* [М.Б. Бару. Принцип неопределенности // «Волга», 2015].

Некоторые глаголы обонятельного восприятия в русском языке передаются в китайском языке не глаголами, а словосочетаниями:

А) Обнюхать

(31) *Потом* ***кто-то обнюхал мне*** *ухо мокрым носом, и тяжелая голова Леля дружески прижалась к моему колену.* [Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Дело об убийстве, или Отель «У погибшего альпиниста» (1970)].

Значение глагола *обнюхать* в китайском языке выражается глаголом «*нюхать с разных сторон*». 闻遍, 嗅遍 (*кто-то «нюхал» меня «с разных сторон»*).

Б) Нанюхаться

(32) ***Нанюхались они*** *там* ***наркоты*** *до умопомрачения, залезли в постель и…* [Вадим Громов. Компромат для олигарха (2000)].

Значение глагола *нанюхаться* в китайском языке выражается словосочетанием *достаточно много нюхать* 嗅够, 闻够;嗅醉 (***Они*** *там «****нюхают много» наркоты*** *и у них ум помрачился,* …).

В) Внюхаться

(33) *– прервал его* ***Анзор*** *и, довольно бесцеремонно отобрав у него шарик,* ***внюхался в него****, а потом раскрутил в жгутик, мелко накрошил ногтем и стал тщательно смешивать с табаком, вынутым из мятой папиросы, которую он вытащил из бесчисленных карманов куртки.* [Михаил Гиголашвили. Чертово колесо (2007)].

Значение русского глагола *внюхаться* в китайском языке выражается словосочетанием «*тщательно нюхать*» 仔细闻 (***Анзор*** *... «****тщательно нюхал» его...***).

Г) Принюхаться

(34) *Вроде бы* ***Сашенька*** *давно* ***ко всему принюхалась****, а тут словно впервые ощутила этот запах так остро, что он вдруг как будто заполнил все ее легкие, забил рот и нос.* [Вацлав Михальский. Весна в Карфагене (2001)].

Значение глагола *принюхаться* в китайском языке выражается словосочетанием *привыкнуть нюхать* 闻惯 , 嗅惯(某种气味) (*Сашенька ко всему «привыкла нюхать»*).

(35) *Дзюба, постоянно голодный,* ***принюхался*** *и определил два основных компонента: горячий сыр и ваниль.* [Александра Маринина. Ангелы на льду не выживают. Т. 1 (2014)].

Данное значение русского глагола *принюхаться* в китайском языке выражается словосочетанием «*нюхая, стараться уловить или различить запах*». (为辨别气味而)闻, 嗅 (*Дзюба принюхался и «уловил запах» горячего сыра и ванили*).

Таким образом, мы рассмотрели контексты, в которых субъект и предикат активного восприятия запаха выражены эксплицитно. Далее рассмотрим случаи, в которых эксплицитно выражаются субъект и предикат пассивного восприятия.

Выраженный субъект в ситуации пассивного восприятия запаха

В ситуации пассивного восприятия запаха с выраженным субъектом субъект восприятия является подлежащим, а предикат восприятия – сказуемым. Обычно в такой ситуации используется семантическая структура: S (субъект восприятия) + V (предикат восприятия) + O (объект восприятия), синтаксическая модель – $N_{им}$ + V_{f} + $N_{косв}$: В данном случае используются следующие глаголы обонятельного восприятия: *чувствовать – почувствовать*, *обонять*, *чуять – почуять*, *зачуять*, *учуять*.

Так, в контекстах, представленных ниже, синтаксическая структура содержит предикат пассивного восприятия субъекта, выраженный глаголом *почувствовать*, а также предикат запаха (слово «запах»):

(36) ***Я не чувствовала запахов****, не слышала звуков…* [Ольга Зуева. Скажи, что я тебе нужна... // «Даша», 2004].

(37) *Когда* ***она почувствовала запах*** *жареного мяса, то решила, что Женька – ее мужчина.* [Маша Трауб. Не вся la vie (2008)].

(38) *Через минуту* ***Вета почувствовала запах*** *печенки, которую ненавидела с детства.* [Маша Трауб. Ласточ…ка (2012)].

Данное содержание в китайском языке передается иначе: чаще используется активный субъект, а также по-другому выражается предикат.

Значение словосочетания *почувствовать запах* в китайском языке обычно выражается словосочетанием *нюхать/унюхать запах* 闻到(气味) *(Я не «унюхала запахов», ...; Когда она «унюхала запах»...; Вета «унюхала запах» печенки...).*

Интересно, что хотя используемый в данной типовой ситуации восприятия запаха глагол *чувствовать* и не обозначает активного восприятия, он тем не менее может употребляться в синтаксических конструкциях, которые типичны для глагола *нюхать*, обозначающего активное восприятие. Это видно по примерам, представленным выше и ниже:

(39) *Двадцать пять миллионов было месяц назад. А сейчас на дворе цветущий май.* ***Чувствуете, как пахнет*** *в воздухе зеленью? Посмотрим, насколько она распустилась за последний месяц?* [Елена и Валерий Гордеевы. Не все мы умрем (2002)].

(40) *Затем снял с кастрюли крышку, сказал: «****Чувствуете, как пахнет?****»* [Владимир Дудинцев. Не хлебом единым (1956)].

Снова перед нами конструкция «как пахнет…», которая является эксплицитным выражением предиката запаха. Предикат пассивного восприятия также выражен эксплицитно.

Следующим глаголом в ситуации пассивного восприятия является глагол *обонять*:

(41) *Шагнув, я* ***обонял*** *свежайший* ***воздух*** *и увидел в трех метрах от себя открытую дверь угловатого броневика*. [Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005)].

И здесь пассивное действие, обозначенное в русском языке глаголом *обонять,* передаётся в китайском языке глаголом *нюхать* 闻 с активным субъектом восприятия *(Я «унюхала» воздух...)*.

Значение словосочетания *обонять запах* в китайском языке более часто выражается словосочетанием *унюхать запах* 闻到（气味）*(Я «унюхала» запах...)*.

(42) *Базилевс накрыл меня, как на исповеди священник, парчовой хламидой, и в золотой тесноте я* ***обонял запах*** *священных одежд, пахнущих металлом и фимиамом*. [А.П. Ладинский. Голубь над Понтом (1937)].

Значение глаголов *чуять/зачуять* или словосочетаний *чуять запах/зачуять запах* в китайском языке чаще выражается словосочетанием *унюхать или унюхать запах* 嗅到（气味）*(Бим «унюхал» запах ...*).

(43) *Ведь он* ***чуял запах*** *паленого еще тогда, когда ничего не было, когда Николай и Катя только взглядами обменивались*. [Александра Маринина. За все надо платить (1995)].

(44) ***Бим зачуял*** *знакомый с юности* ***запах****: волк!* [Гавриил Троепольский. Белый Бим черное ухо (1971)].

Интересно, что с глаголом *почуять*, обозначающим пассивное восприятие, возможно употребление и существительного «запах», и конструкции «как пахнет…», обозначающих предикат запаха:

(45) *В такую пору поля и березы желты, а воздух чист и прохладен, вдохни поглубже –* ***почуешь, как пахнет*** *морозец*. [Ю. Д. Черниченко. Целина (1966)].

Результаты исследования позволяют говорить о том, что основные участники в ситуациях восприятия запаха в русском языке одинаковы: это субъект восприятия и предикат восприятия. Воспринимающий эксплицитный субъект бывает активным и пассивным. Семантические структуры в ситуациях обонятельного восприятия с выраженным активным субъектом и пассивным субъектом тоже одинаковые: S (субъект восприятия) + V (предикат восприятия) + O (объект восприятия). В синтаксической структуре предложения субъект и предикат восприятия могут быть не выражены вовсе, но в денотативной структуре они присутствуют, так как о запахе известно по тому, что кто-то его воспринимает.

В китайском языке ситуация восприятия запаха передается не совсем так, как в русском языке, но есть многочисленные сходства. В ситуации **активного** восприятия запаха **с выраженным субъектом** в китайском языке сематическая структура подобна русскому языку: S (субъект восприятия) + V (предикат восприятия) + O (объект восприятия). В ситуации **пассивного** восприятия запаха **с выраженным субъектом** в китайском языке обычно используется тот же глагол, что и при активном восприятии запаха.

Таким образом, в китайском языке для обозначения восприятия запаха используются словосочетания с одним и тем же глаголом, а в русском языке – разные глаголы с четкими значениями. Как показал материал, в русском языке четко дифференцированы активное и пассивное восприятие запаха, а в китайском языке они объединены в одно общее, более широкое значение активного восприятия запаха.

В статье полностью достигнута поставленная цель и решены соответствующие ей задачи. С использованием материала, представленного примерами различного типа предложений, зафиксированы субъект и предикат ситуации восприятия запаха и их соотношение в семантической и синтаксической структурах в русском языке, выявлены и показаны сходства и различия функционирования субъекта и предиката в ситуации обонятельного восприятия, а также их семантико-грамматические особенности в русском и китайском языках. Перспективы исследования мы видим в исследовании других компонентов ситуации восприятии запаха.

Библиографический список

1. Павлова Н.С. *Лексика с семой «запах» в языке, речи и тексте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2006.
2. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса*. Москва: МГУ, 2000.
3. Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю. *Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложения*. Москва, 1997.
4. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык»*. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1994.
5. Белошапкова В.А. *Современный русский язык*. Москва: Высшая школа, 1989.
6. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл*. Москва: Наука, 1976.
7. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л., Санников В.З. *Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря 1*. Москва: Языки славянских культур, 2010.

References

1. Pavlova N.S. *Leksika s semoj «zapah» v yazyke, rechi i tekste*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
2. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa*. Moskva: MGU, 2000.
3. Vsevolodova M.V., Dement'eva O.Yu. *Problemy sintaksicheskoj paradigmatiki: kommunikativnaya paradigma predlozheniya*. Moskva, 1997.
4. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis: Tekst lekcij iz kursa «Sovremennyj russkij yazyk»*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 1994.
5. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
6. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl*. Moskva: Nauka, 1976.
7. Apresyan Yu.D., Boguslavskij I.M., Iomdin L.L., Sannikov V.Z. *Teoreticheskie problemy russkogo sintaksisa: Vzaimodejstvie grammatiki i slovarya 1*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.01.22

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-369-371

Majndurova R.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: mrashidat@bk.ru*

THE IMPORTANCE OF FOLK TRADITIONS AND THEIR PRESERVATION IN MODERN CALENDAR RITES AND HOLIDAYS OF THE GIMRINS. The purpose of this study is to identify the working traditions of the Gimrins and the folk rituals reflected there, which are the rich cultural heritage of the highlanders. The scientific novelty of the work is in the study of the history of the folk festive culture of the Gimrin people, which to this day remains poorly studied and is of great interest to a wide range of readers. Before the appearance of writing and works of literature, folklore was the only way to express mountain reality. The folklore of Dagestan is very rich and colorful, presented in the languages of numerous nationalities. The village of Gimry is distinguished by its rich history, its own original traditions and unique material and spiritual culture, which are reflected in folklore. The people living in severe natural conditions, who survived all the hardships of the Caucasian war, which claimed the lives of courageous mountaineers, have a rich folklore heritage going back to the archaic layers of Avar culture. Working traditions, which are reflected oral folk art, emphasize cultural identity of the Gimrins. This manuscript examines the genre peculiarity of oral folk art and the working customs of the Gimrin people, who continue their living existence up today.

Key words: **folklore, oral folk art, anthems, rituals, folk song, traditions, labor customs, proverbs, sayings.**

Р.М. Майндурова, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: mrashidat@bk.ru*

ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И ИХ СОХРАНЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ КАЛЕНДАРНЫХ ОБРЯДАХ И ПРАЗДНИКАХ ГИМРИНЦЕВ

Целью данного исследования является выявление трудовых традиций гимринцев и отраженных в них фольклорных обрядов, являющихся богатым культурным наследием горцев. Научная новизна работы заключается в изучении истории народной праздничной культуры гимринцев, которая по сей день остается малоизученной и представляет большой интерес для широкого круга читателей. До появления письменности и произведений литературы фоль-

клор был единственным способом выражения горской действительности. Фольклор Дагестана очень богат и красочен, представлен на языках многочисленных народностей. Село Гимры отличается богатой историей, самобытными традициями и уникальной материально-духовной культурой, которые нашли отражение в фольклоре. Народ, живущий в суровых природных условиях, испытавший все тяготы Кавказской войны, унесшей жизни мужественных горцев, имеет богатое фольклорное наследие, уходящее в архаические пласты аварской культуры. Трудовые традиции, в которых отразилось устное народное творчество, подчеркивают культурную идентичность гимринцев. В данной статье рассматривается жанровое своеобразие устного народного творчества и трудовые обычаи гимринцев, которые и в наши дни продолжают свое живое бытование.

Ключевые слова: **фольклор, устное народное творчество, Гимры, обряды, народная песня, традиции, трудовые обычаи, пословицы, поговорки.**

Актуальность темы обусловлена недостаточной исследованностью фольклорного наследия села Гимры. На сегодняшний день он не собран в полной мере и малоизучен. Пословицы и поговорки села Гимры – драгоценное словесное богатство, в котором воспевается любовь к своей земле, родному народу, героическому прошлому, что имеет большое значение для правильного воспитания подрастающего поколения.

Цели и задачи по выявлению, реконструкции и изучению народных праздников (некоторые из которых были потеряны) достигнуты путем сбора экспедиционного полевого материала, изучения и анализа соответствующей литературы.

Теоретической базой работы явились труды по устному народному творчеству и календарно-обрядовой поэзии М.Р. Халидовой, В.П. Аникина, В.И. Бекоева.

Дагестан издавна славился любовью к песне. За песню в далеком прошлом в горах давали коня. «Хорошую песню и на пашню не поменяешь», – гласила пословица. И это в стране, где пашня была рукотворной. Исключением не является и село Гимры, жители которого на неописуемо трудной каменистой местности создают террасные сады. А вершиной гимринского фольклора являются песни эпического цикла о Кавказской войне, которые отражают путь народов Дагестана к объединению.

С древнейших времен трудовая деятельность людей регулировалась обрядами, которые представляли собой коллективное совершение определенных магических действий, сопровождающихся пением, драматическим исполнением с ряженьем. Обряды проводились с целью воздействия на окружающий мир, землю, «силу природы и вызвать богатый урожай, хороший приплод скота, удачную охоту, богатство и благополучие» [1, с. 71] Основной отраслью сельского хозяйства в селе Гимры является садоводство и виноградарство. Местный климат благоприятен для садоводства, здесь растут персики, хурма, груши и даже киви. Гимры расположено на стыке границ горной и низменной части Дагестана и, конечно же, впитало в себя особенности этнокультур аварцев и кумыков. В Гимрах, где каждый клочок земли по возможности использовался под зерновые, садоводство сочеталось с производством хлеба. В Гимрах выращивается неприхотливый сорт кукурузы (*ишкарцIоролъ*), вывезенный из кумыкского села Ишкарты.

Деревья сажали обычно по краям террас, чтобы они не загораживали от солнца посевы и одновременно служили защитной полосой для кукурузных посевов. Прививки, омолаживание деревьев, многократный полив, нанесение органических удобрений, образование приствольных ям для поливной и сточной воды – все эти элементы народной агротехники из числа трудовых обычаев горцев Аварии. Все работы, связанные с садоводством, выполняли мужчины, а женщины участвовали в сборе урожая и доставке его домой. Сушеные фрукты и мука из жареных фруктов занимали очень большое место в рационе гимринцев. Широко практиковалось мочение фруктов. Мочение производилось в сосудах из дерева, в кувшинах из глины, которые гимринцы приобретали в ходе товарообмена с балхарцами. Наибольшее применение имели сушеные фрукты.

Сушка производилась на подстилках, досках и деревянном полу, на больших камнях и даже на аккуратно расчищенных крышах домов. Кстати, сушат фрукты гимринцы и сейчас также. А из косточек абрикосов готовили урбеч. Самую большую известность в горах и за ее пределами получил гимринский виноград. Некоторые сорта винограда долго сохранялись, вплоть до получения нового урожая, например, черный мелкий сорт, который назывался *гимра*. Теперь уже этот сорт почти не культивируется. Весть о сладком винограде быстро пронеслась по всему горному Дагестану, и поэтому среди горцев Аварии возникло четверостишье:

Ансадерил гени,
Гендерил цIибил,
БуцIулдерил гьоцIо,
ГьоцIдери ясал [2].

Унцукульская груша,
Гимринский виноград,
Буцринский мед,
Гоцатлинские девушки.

Раньше в Гимрах существовал своеобразный обряд, связанный со сбором винограда. Назывался он *«Ах бичи»* («Открывание сада»). В середине лета виноградники орошали, производили прополку, после этого не разрешалось заходить даже в собственные сады. Осенью, в один день, по зову сельского глашатая можно было войти в свои виноградники для сбора урожая. Это и представлял собой символический акт, «открытие», «закрытых» до того виноградников. Молодежь устраивала праздник с коллективной трапезой и спортивными соревнованиями. Если урожай винограда оказывался очень большим, то излишки раздавали бедным и неимущим. В Гимрах виноград очень ценен и любим.

Наряду с другими жанрами в фольклоре гимринцев сложилась целая плеяда пословиц *(кицаби)* и поговорок *(абиял)*, возникших в Гимрах и отражающих мысли и чувства сотен людей, веками выверенную мудрость народа.

В горах старик седоголовый,
Что ходит в шубе круглый год,
Так подковать умеет слово,
Что в мир пословица войдет [3, с. 58].

«Поговорка – яркое свидетельство поэтического видения мира, самобытного чувства красоты, свойственного тому или иному народу» [4, с. 435]. О трудолюбии и выносливости гимринцев ходят легенды, в народе известно шутливое выражение: «Накормите гимринца досыта, и он пророет любую скалу», а еще говорят, что с одним работягой-гимринцем может сравниться несколько человек с других сел. Лень и безделье горцы всегда осуждали, показательна в этом смысле следующая поговорка: *«СахI баралъуса къали чIехьолареб»* («Куда посыпал сах, оттуда не высыпаешь кали»). (*«СахI»* – мера сыпучих тел, равная 2,5 кг, *«къали»* – 14 кг), т.е. если ты не поработал добросовестно, то не следует ждать хорошего урожая; *«Оцал тIуричIони, тIор баларо. ТIаде ракь хъвачIони, хур бачIунаро»* («Если быки не убегут, колосья не будут. Если землей не накрыть, урожая не будет»).

Село Гимры – родина двух великих имамов Дагестана – Шамиля и Газимагомеда – земля, которая вела непрерывную борьбу за свободу и независимость, всегда отличалось смелостью и свободолюбием, стойкостью и благородством своих земляков. Показательна в этом смысле следующая поговорка: *«Генув бугъа вахъинчIо»* («В Гунибе бугай не родился») – здесь «бугай» в значении «угнетатель», «притеснитель». О воинственности жителей свидетельствует следующая поговорка: *«Генусан байбихьараб рагъ лъугIел гьечIеб буклуна»* («Война, начавшаяся с Гимры, становится бесконечной»). Горцы бичуют в пословицах и поговорках не только лень и безделие, но и вероломство и коварство, подлость и предательство: *«Гьанже хварав чиги хуриб чIвараб гIанхвараги цого жо буго»* («Теперь убитый человек равен убитому в огороде хомяку»), *«ХIанилъ ракьа батугеги, кьолболъ тушман ватугеги»* («Пусть не найдется в сыре косточка, да врага среди родственников») – пословица выражает желание размеренной спокойной жизни без неожиданных неприятных сюрпризов, без войн и потерь.

«Многие пословицы и поговорки отражают бытовой опыт народа, правила человеческого общежития» [5, с. 307]: *«Умумуз бекьараб лъималаз лъилъулеб»* («Что посеяли предки, собирают [урожай] дети»). *«БацI гьечIеб рохь буклунареб, цIунцIраби камураб ссан буклунареб»* («Не бывает леса без волков и склона без муравьев»), «*ЧIалгIаде халатав – ххамие балагь*» («долговязый [парень] – для ткани беда»), имеется в виду напрасный расход ткани. «Функция прямых пословичных изречений – либо общее утверждение, либо общее отрицание» [6, с. 241]. Общее утверждение содержится в изречении *«Аллагьасул къадар къед борлъунги бачIунебила»* («То, что суждено Аллахом, и через стену придет»), пословица подтверждает глубокую религиозность гимринцев и их веру в предопределение.

О том, в каких обстоятельствах появилась та или иная пословица, свидетельствуют народные легенды и предания. Существует притча о том, что однажды гимринец угостил большой кистью винограда чабана, перегнавшего отару через гимринский хребет. Тот второпях ел виноград, поднося кисточку прямо к губам. Увидев это, гимринец рассказал ему, как пророк Мухаммад аккуратно, снизу срывал грозди ягоды. Тогда чабан ответил: *«Аварагасул цIцIани гендерил парсахъан рахунел руклун ратиларо»* («Быть может, козы Пророка по гимринским скалам не ходили»). С тех пор это изречение плотно вошло в лексикон гимринцев.

В первый день весны гимринки сжигали в хлевах хвойный кустарник – *цIини*, имевший фитонцидные свойства, чтобы, как они верили, изгнать нечистую силу. Таким образом, проводили обрядовое окуривание. В этот день женщины готовили 7 разных блюд, обязательным из которых были слоеный хинкал с начинкой из сушеного внутреннего жира *(тIамIул хинкIал)*. Готовили и *курукудал карщ* – кашу из кислых сортов кураги на муке, которую поливали урбечом. (Эта традиция существует и по сей день). Кашу следовало непременно съесть в тот же день, иначе весь год пройдет в лени. Считалось также, что тот, кто в этот день спит, будет спать весь год. Обязательно в этот день гимринцы варили и *куракул лъим* – компот из абрикосов. В него сыпали толокно, чтобы «веснушки не появились, чтобы лица не почернели». Гимринцы верили в магическую связь абрикосов с солнцем.

Широко отмечался в Гимрах и весенний праздник *ТIогьол мугь* («Праздник цветения»). Отмечался он с появлением первых цветов на фруктовых деревьях. Смысл обрядовых действий этого дня заключался в молении о том, чтобы период

цветения прошел нормально, без града, заморозков и других стихий, которые были бы пагубны для урожая. «Вызвать дождь, уберечь урожай от засухи – основное назначение многих обрядовых действий и сопровождающих их песен» [7, с. 62]. В назначенный день жители всего селения собирались в местности *Гlумарил гохl* и в огромных котлах варили *мугь* – это густой суп из зерна разных видов с сушеным мясом. Зерна кукурузы, пшеницы, чечевицы, фасоли каждый житель приносил как *«садакъа»*. Например, в Чохе этот обряд назывался *«Как бан къо»* («День молитвы») и отмечался перед цветением, *мугь* до потребления проходил процедуру «освящения».

Хурму собирают, соревнуясь между собой, кто больше и быстрее накопит определенную меру. Проигравшая сторона должна исполнять песню или как-нибудь по-другому развлекать работающих. В селе есть обычай: если на дерево залезет жених, то невеста должна отнести угощения сборщикам урожая. В разгар работы появляется невеста со своими подругами, которые несут еду для участников. Это блюда традиционной местной кухни, сладости, так называемые *бахlаралъул mlymlal* («подносы невесты»). Обе стороны в импровизированном состязании хвалят своих нареченного и нареченную.

Подруги девушки поют:

Вай нижер абурай, нижер абурай
Хурма бищулелъул килщал берцинай
Ой, наша нареченная, наша нареченная
Красивы ее пальчики, что собирают хурму.

Им не уступали и друзья юноши:

Вай нижер абурав, нижер абурав,
Хурма чlвалеб гlужалъ гlер меседилав.
Ой, помолвленный наш, помолвленный наш,
Шест для сбора хурмы у него золотой.

Песня расхваливает также и друзей молодых, которые в этот день не остались в стороне, пришли помогать. Сценарий повторяется: каждая сторона расхваливает своих друзей.

Родня девушки поет:

Нижер бахlаралъул ал гьудулзаби,
Гьабураб хlалтlудухъ гlалам урхъарал.
Подруги нашей невесты,
Работе которых завидует народ.

Родственники жениха поют:

Нижер абурасул ал гьудулзаби,
Кумек къвариглани хlалай ратулел.
Друзья нашего нареченного,
В нужный час готовые прийти на помощь.

Потом звучит примеряющая обе стороны частушка:

Нилъер гьаб хlалтlуда баракат лъеги,
Гьабураб дандбилъун рохун хутlаги.
Тlаде-хариялъе пихъ гьарзалъаги,
Лъагlа-лъагlлие гьадин дандчlваги.

Да будет благодатной наша работа,
Удача сопутствует, счастье придет.
Следующие годы пусть будут урожайные,
Чтобы встречаться ежегодно, как сегодня.

Песня отражает традиционный уклад жизни гимринцев, основным источником дохода которых является хурма, или «черное золото», как его называют сами гимринцы. Среди сельчан бытует мнение, что при поливе дерева водой из родника косточек будет меньше, а при поливе из реки – больше. К фруктам в селе очень бережное отношение – с дерева снимают каждый отдельно, чтобы плод не потерял товарный вид. Для этого есть специальный самодельный инструмент в виде длинной палки (шеста) с чашей на конце.

«Речь горцев всегда была очень емкой, выразительной, лаконичной, что нашло отражение в фольклоре» [8, с. 663]. Пожелание «встречаться ежегодно, как сегодня» содержит глубокий смысл. Это надежды на богатый урожай в будущем, это желание, чтобы все, кто сегодня работает, был жив и здоров.

Гимринцы, у которых в соседних кумыкских селах Эрпели и Ишкарты есть кунаки, едут к ним осенью на помощь сбора зерновых и бахчевых культур. А те, в свою очередь, приезжают в Гимры в сезон абрикосов или же пасут скот своих гимринских кунаков на летних пастбищах. Обычай, таким образом, переходил в трудовой праздник, который воспитывал подрастающее поколение, прививал чувство дружбы, коллективизма, навыки гостеприимства и куначества.

Среди лучших традиций, унаследованных от предков, продолжает жить и обычай взаимопомощи при заготовке и сушке мяса на зиму. Нужно было управиться за один день, поскольку мясо – продукт скоропортящийся. В годы Кавказской войны Гимры, родину имамов, несколько раз поджигали и разоряли. И люди попросту не решались сделать заготовки на зиму; зачем, мол, зря трудиться, если все съедят враги? Отсюда пословица: *«Бачlинеб, бачlинареб лъаларе гlурус, бачlинчlого букlунареб хасел»* («Неизвестно, придут или не придут русские [войска], а вот зима обязательно наступит»). И поэтому нужно запасаться. Раньше люди на такие работы *(гвай)* ходили празднично одетыми, труд сопровождался шутками, песнями, танцами, «процесс проходил в дружной и веселой обстановке, музыкальный ритм облегчал коллективный труд» [1, с. 75]. Люди веселились, общались друг с другом. Юноши искали себе подруг, матери приглядывались к будущим невесткам.

До сих пор зимой гимринцы на ужин подают хинкал с сушеным мясом и колбасой. В устах гимринской детворы часто звучит загадка об этом блюде: *«Гъогъол цlураб чlваданибе, чlван реххараб гlарщ-борохь»* («Убитая змея на развалинах»).

В целом виды и формы взаимопомощи народов Дагестана в своей основе были однотипными. Разница заключалась только в массовости и интенсивности.

В ходе работы над фольклорным материалом мы пришли к выводу, что праздничная культура гимринцев представляет большой интерес для фольклористов, историков и культурологов, которые занимаются сбором, систематизацией и изучением народных традиций. Изучение народной культуры и календарных обрядов гимринцев обеспечивает связь поколений, преемственность национальных традиций, способствует сохранению народа как нации. В календарно-обрядовой поэзии села Гимры мы видим много общего с обрядами других сел. Обрядовая поэзия гимринцев, да и всех горцев, является краткой энциклопедией хозяйственно-бытовой жизни крестьян и имеет большое значение для пропаганды народных традиций среди подрастающего поколения. По ней можно определить полную картину жизни горцев. Она также является ценным материалом для изучения пути развития искусства народа. Только сохраняя и постоянно приумножая обычаи и традиции предков можно с уверенностью смотреть в будущее.

Практическая значимость результатов исследования заключается в сохранении и передаче культурных ценностей, национальных обрядов и костюмов, символики и атрибутики. Материал исследования можно использовать на уроках истории, культуры и традиции народов Дагестана в общеобразовательных учреждениях родного края. Также ресурс актуален при проведении народных праздников в дошкольных и школьных учреждениях в целях эстетического и нравственного воспитания подрастающего поколения.

В процессе урбанизации, когда горцы массово переселяются на низменность, села начинают постепенно опустошаться, а молодежь забывать свои традиции, дальнейшее углубленное исследование намеченных в работе проблем культурного наследия народа представляется перспективным и целесообразным.

Библиографический список

1. Гаммакуева А.С. Календарно-обрядовая поэзия лакцев (на материале трудовых песен весенне-летнего цикла). *Вестник института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2019; № 18, 71 – 76.
2. *Записано от Магомедова А.А.*, 1927 г.р. Гимры, 2013.
3. Гамзатов Р.Г. *Собрание сочинений*. Махачкала, 2003; Т. 3.
4. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва, Наука, 1991.
5. Халидова М.Р. *Устное народное творчество аварцев*. Махачкала, 2004.
6. Аникин В.П. *Русское устное народное творчество*. Москва, 2001.
7. Бекоев В.И. *Песенный фольклор в системе традиционной культуры осетин*. Владикавказ, 2009.
8. Майндурова Р.М. Литературная и фольклорная песня аварцев: традиционные мотивы и их трансформация. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 662 – 664.

References

1. Gammakueva A.S. Kalendarno-obryadovaya po`eziya lakcev (na materiale trudovyh pesen vesenne-letnego cikla). *Vestnik instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy.* 2019; № 18, 71 – 76.
2. *Zapisano ot Magomedova A.A.*, 1927 g.r. Gimry, 2013.
3. Gamzatov R.G. *Sobranie sochinenij*. Mahachkala, 2003; T. 3.
4. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva, Nauka, 1991.
5. Halidova M.R. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo avarcev*. Mahachkala, 2004.
6. Anikin V.P. *Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo*. Moskva, 2001.
7. Bekoev V.I. *Pesennyj fol'klor v sisteme tradicionnoj kul'tury osetin*. Vladikavkaz, 2009.
8. Majndurova R.M. Literaturnaya i fol'klornaya pesnya avarcev: tradicionnye motivy i ih transformaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 662 – 664.

Статья поступила в редакцию 17.12.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-372-374

Yin Ping, *Master in Literature, senior teacher, Institute of General Education of Heihe University (Heihe, Heilongjiang Province, China), E-mail: yinping0451@163.com*
Qi Guojiang*, Master in Literature, Lecturer, Institute of Foreign Languages of Heihe University (Heihe, Heilongjiang Province, China), E-mail: xiaoqi_2601016072a@163.com*

THE CHINESE IMAGE OF THE CULTURAL "OTHER" ON THE EXAMPLE OF MAUGHAM'S WORK. The article reflects features of representation of the Chinese image of the cultural "other" on the example of individual works by S. Maugham. The scientific significance of the study is due to the fact that despite the fact that the works of S. Maugham have been studied quite well at this point in time, and features of images that are "cross-cutting" for the works of this author have been repeatedly analyzed, the Chinese image of the cultural "other" quite infrequently becomes the subject of scientific research of scientists in the field of literary criticism, theory and practice of translation, linguistics, as well as related disciplines. Accordingly, it seems appropriate to fill this gap. The task of the study is to analyze features of the Chinese image of the cultural "other" on the example of such works by S. Maugham as "East of Suez" and "On a Chinese Screen" (1922). The scientific novelty of the study lies in the fact that the authors analyze features of functioning of the Chinese image of the cultural "other" in the above-mentioned works by S. Maugham and make a conclusion about features of functioning of the analyzed image in the listed works of S. Maugham.

Key words: **image, work, Englishman, Chinese, half-breed, representation, idea, mentality.**

Инь Пин, *ст. преп., Институт общего образования Хэйхэского университета, магистр по литературе, г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян, E-mail: yinping0451@163.com*
Ци Гоцзян, *доц., Институт иностранных языков Хэйхэского университета, магистр по литературе, г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян, E-mail: xiaoqi_2601016072a@163.com*

КИТАЙСКИЙ ОБРАЗ КУЛЬТУРНОГО «ДРУГОЙ» НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЭМА

В данной статье отражены особенности репрезентации китайского образа культурного «другого» на примере отдельных произведений С. Моэма. Научная значимость исследования обусловлена тем, что, несмотря на то, что произведения С. Моэма достаточно хорошо исследованы к данному моменту времени, а особенности образов, являющихся «сквозными» для произведений данного автора, подвергались неоднократному анализу, китайский образ культурного «другого» достаточно нечасто становится предметом научного исследования ученых в области литературоведения, теории и практики перевода, лингвистики, а также смежных дисциплин. Соответственно, представляется целесообразным восполнить данный пробел. Целью исследования является анализ особенностей китайского образа культурного «другого» на примере таких произведений С. Моэма, как «К востоку от Суэца» (East of Suez) и «На китайской ширме» (On A Chinese Screen, 1922).

Ключевые слова: **образ, произведение, англичанин, китаец, полукровка, репрезентация, идея, менталитет.**

Данная статья выполнена под поддержкой фонда Изучение Китая и имиджа Китая в английских и американских литературных произведениях с 20 века» (номер проекта: 2020-KYYWF-0899)

Как известно, С. Моэм активно использовал в ряде своих произведений идею Редьярда Киплинга, которая состояла в том, что миры Востока и Запада абсолютно несоединимы. Именно эта идея красной нитью проходит через ряд творений С. Моэма, среди которых можно назвать следующие: «На китайской ширме» (On A Chinese Screen, 1922 г.), «К востоку от Суэца» (East of Suez, 1922 г.) и «Узорный покров» (The Painted Veil, 1925 г.). Необходимо отметить, что существует несколько русских переводов последнего произведения, причем в этих вариантах названия трансформировались в произведениях «Разрисованный занавес» и «Разрисованная вуаль». Все они относятся к различным жанрам: «На китайской ширме» – сборник эссе, «К востоку от Суэца» – пьеса, «Узорный покров» – роман. Однако, несмотря на разножанровость, в каждом из них активно репрезентируется концепция образа страны Востока, в рамках которой образ культурного «другого» через призму взгляда представителей Запада и Востока на особенности китайской культуры, быта, традиций и менталитета является одним из основных [1–6].

Соответственно, представляется целесообразным проанализировать особенности репрезентации этого образа автором в данных произведениях, делая основной акцент на том, как он функционирует в перечисленных выше произведениях. На наш взгляд, данная проблема является крайне актуальной.

Анализируя сборник «На китайской ширме», можно увидеть, что идея существования тонкой и гибкой, но все же ясно видимой перегородки между миром Востока и миром Запада обозначается уже в самой первой части, а именно – в эссе «Занавес поднимается». Читатель в данном случае намеренно отодвигается автором на позицию наблюдателя, у которого отсутствует возможность проникновения в тайны Востока, воплощаемые С. Моэмом в образе пекинской повозки, окно которой занавешено. Именно автор услужливо предлагает читателю и сам способ восприятия этого мира посредством предположения о тех, кто, вероятно, может находиться в этой повозке с занавешенным окном: ученый, у которого есть драгоценное, но абсолютно бесполезное теперь знание о прошлом. Этот ученый выступает в качестве символа великой цивилизации, которая навсегда ушла в историю. Или же это «певица в роскошных шелках, в богато вышитой кофте, с нефритовыми булавками в черных волосах» [2, с. 7], которая, в свою очередь, является символом утонченной, но одновременно и пугающей красоты Востока. Иными словами, автор направляет читателя в нужное русло, подталкивая его к восприятию Востока (в данном случае – Китая) как чего-то экзотически таинственного в традициях романтизма, или же, если рассматривать его с точки зрения реализма, как некоего знания, которое неподвластно уму человека с Запада [4, с. 328].

Анализируя особенности китайского образа культурного «другого», целесообразно перейти к пьесе «К востоку от Суэца». Необходимо отметить тот факт, что название этого произведения автор заимствовал у уже упоминавшегося Киплинга, а точнее – из его поэмы «Мандалай» (Mandalay), в которой есть следующая фраза: «Ship me somewhere east of Suez, where the best is like the worst» [5]. Необходимо также отметить тот факт, что поэма Киплинга посвящена, главным образом, особенностям проблемы разрушения нравственных норм человека Запада, тлетворным влиянием Востока. С. Моэм с потрясающей точностью рисует колорит жизни огромного города в его повседневности, а также то невероятное многообразие национальностей, которое вмещает в себя Пекин. Очень ярким образом среди причудливых переплетений характеров и судеб является образ нищего, встреча с которым, в соответствии с древним китайским поверьем (о нем далее будет говорить Дейзи – одна из героинь пьесы), несет беду, а единственной возможностью избежать этой беды является дать нищему милостыню. И уже здесь можно видеть непохожесть культуры Запада на культуру Востока, поскольку в западной традиции встреча с нищим и наделение его милостыней – это богоугодное дело. Появление нищего бродяги наполнено глубоким символизмом, поскольку оно является предвестником ряда трагических событий, с которыми придется столкнуться героям пьесы. Свидетельством этого также можно назвать гробы, производством и продажей которых живут кули. Можно провести параллели с романом «Узорный покров», в котором соседство и тесная взаимосвязь жизни и смерти присутствуют в провинции Мей-дань-фу.

Далее в пьесе появляется китаец Ли Тай Ченга, превращая «треугольник» из миссис Рэтбон (Дейзи), влюбленного в нее Гарри Андерсона и его друга Джорджа Конвея (который ранее был влюблен в Дейзи, и его любовь возвращается, поскольку Дейзи умело манипулирует им, разжигая в нем страсть), который категорически против этого брака. Именно появление китайца является ключом к пониманию всей глубины проблемы национальной идентичности. Как справедливо отметил С. Рогал, Ли Тай Ченг представляет собой типичного носителя «идеологии покоренного Китая» [4, с. 346]. Соответственно, проблема «свои – чужие» начинает играть в пьесе новыми красками. Ли Тай Ченг, хорошо понимая сущность Дейзи, четко обрисовывает перед ней истинное положение вещей: «You thought when you married a white man you'd become a white woman. Do you think they can look at you and forget? ... You're a prisoner ... You don't care that for your husband. He loves you. You despise him» [6, с. 133]. Фактически он предлагает ей две сделки: материальную (возможность прожить свою жизнь в богатстве и среди роскошных интерьеров) и этическую, т.е. сделку с собственной совестью, которая предполагает «устранение» мужа посредством «несчастного случая». Ли

Тай Ченг прекрасно понимает, как можно наилучшим образом претворить этот план в жизнь: он разыграет карту «благородства» Андерсона, который (помимо того, что является настоящим джентльменом) также и не осведомлен об особенностях китайских обычаев. Дейзи колеблется, но ама, проводящая священный обряд «вопрос Будде», помогает ей принять решение. «Разрешение» божества дает ей карт-бланш на совершение преступления, но его жертвой по ошибке становится Джордж, который решил навестить Андерсонов. Необходимо обратить внимание на важную делать, которая очень четко указывает на китайский образ культурного «другого»: в день совершения преступления Дейзи надевает маньчжурское платье, что практически мгновенно преображает ее. До этого момента она «играла» по правилам белых людей, то есть представителей Запада. Так, к примеру, она носила костюмы и своими манерами старалась соответствовать облику настоящей английской леди. Переодевание в традиционное китайское платье как волной смывает все наносное, показывая ее истинный облик: Дейзи уговаривает мужа, карьера которого находится в опасности, не покидать Пекин. В данном случае ей руководит исключительно эгоизм: ее совершенно не волнует репутация мужа, все, чего она хочет – это быть с Джорджем. Муж видит ее типичной китаянкой: лживой, расчетливой, несколько даже истеричной, но при этом четко просчитывающей собственные выгоды: «You've brought all the East into the room with you ... You're almost a stranger to me ... I hear the East a-calling. I have such a pain in my heart» [6, с. 150–151].

Интересно также отметить, что взгляд под несколько другим углом зрения дает понять, что Дейзи и Джордж глубоко несчастны, поскольку оба являются пленниками собственных страстей. Однако причина их несчастья разная, о чем достаточно подробно будет говорить Ли Тай Ченг во время разговора с Джорджем. Этот разговор фактически и является центром всего произведения, вскрывая глубинные причины отличий между представителями разным культур и еще ярче высвечивая китайский образ культурного «другого».

Таким образом, можно видеть, что Дейзи-китаянка и Дейзи-европейка – это два разных человека: с разным уровнем морали и нравственности, разным пониманием того, что хорошо, а что плохо. И китаянка побеждает, не в последнюю очередь потому, что этому способствует благодатная почва Востока, дающая ей силы на всякие мерзости. Также необходимо рассмотреть особенности столкновения двух культур с точки зрения взглядов китайца и англичанина, которые также дают прекрасное представление о китайском образе культурного «другого». Английский взгляд на вещи требует неукоснительного принятия «поучения Запада»: «If you have any love for China, you must see that her only chance to take her rightful place in the world is to accept honestly and sincerely the teaching of the West» [6, с. 191]. Ли Тай Ченг же апеллирует вполне обоснованным аргументом, что древняя китайская цивилизация является куда более утонченной, имея под собой мощный фундамент культуры, философии, религиозных мировоззрений и др. В данном случае можно согласиться с Л.Ф. Хабибуллиной, также исследовавшей этот вопрос и утверждавшей, что для китайцев в пьесе отсутствуют моральные принципы в том случае, когда речь идет о европейцах, поскольку их культура глубоко чужда китайцам [4, с. 327]. Интересно отметить, что любые попытки смешения двух цивилизаций равно осуждаются как представителями Востока, так и представителями Запада, причем разница состоит только в том, что англичане отторгают евразийцев, в то время как китайцы принимают их за своих [3, с. 216]. Беседа между представителями двух цивилизаций представляет собой, таким образом, идеологический поединок мировоззрений и культур, в котором нет и не может быть победителей. С точки зрения Дейзи, путь к свободе представляет собой своего рода опиум, попытку утвердить собственную национальную самость. Она практически мгновенно готова к отказу от всего того, что является европейским и, таким образом, глубоко чуждым китайской половинке ее «Я». Восток, как уже было сказано выше, мгновенно берет верх над Западом, Китай буквально поглощает ее: «China is crowding in upon me; I'm sick of these foreign clothes» [6, с. 215]. Именно поэтому очень ярким маркером является смена Дейзи европейского платья на маньчжурское, о чем было сказано выше: этим как бы утверждается ее природное восточное начало. «Восточность» Дейзи – это синоним ее порочности. Иными словами, она как часть того мира, который представлен ее бывшим любовником Ли Тай Ченгом и амой, представляет собой носителя той же идеологии. Конец пьесы – это еще одно подтверждение отстаиваемого автором стереотипа о том, что представители смешанных рас являются глубоко порочными, а браки, да и в принципе отношения с такими людьми обречены на провал. Тема смерти, которая красной нитью проходит через все произведение, служит для организации как символического, так и сюжетного плана. Смерть уготована английскому возлюбленному главной героини. Одной из причин можно назвать тот факт, что он отступил от моральных принципов, свойственных Западу, одним из которых является верность собственной расе. В образе Дейзи же репрезентируется образ женщины-дьявола, который несет смерть и разрушение всему, что ее окружает (ее муж остался в живых по чистой случайности). При этом сама Дейзи, являясь квинтэссенцией китайского образа культурного «другого», находится как бы над тем, что она сотворила. Она бесстрастно наблюдает за тем, как рушатся жизни людей, со спокойствием Будды созерцая ураган чувств, причиной которого является она сама.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей репрезентации китайского образа культурного «другого» в произведениях С. Моэма, а именно:

1. Автор активно претворяет в жизнь мысль о том, что Восток и Запад – это два мира, которые находятся как бы по разные стороны тонкой, гибкой, нередко прозрачной, но все же существующей «перегородки». В качестве этой перегородки выступает менталитет, образ жизни и ход мыслей, ценности, обычаи и традиции представителей Запада и Востока.
2. Смешение рас и культур не приводит ни к чему хорошему, поскольку разница в миропонимании в пределах допустимого и недопустимого, в оценке собственных чувств и эмоций как более достойных существования – все это ведет к трагическому концу, наступление которого – это исключительно вопрос времени.
3. Фактически граница между миром Востока и Запада, тот самый «узорный покров» или «занавеска» – это не только психологическая невозможность полноценного общения между представителями разных миров, но и та грань, которая четко отделяет европейцев от китайцев.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать общий вывод о том, что китайский образ культурного «другого» изображается С. Моэмом в проанализированных произведениях с трех сторон: через призму взгляда европейцев (англичан), с точки зрения собственно представителей Востока, пусть даже и полукровки, а также под взглядом автора-повествователя. Все они фактически приходят к одной и той же мысли: Западу никогда не понять Восток и наоборот. Более того, азиатские гены обязательно возьмут свое, особенно если для этого имеется благодатная почва, т.е. собственно нахождение в Китае, где сам воздух пропитан духом лживости, готовности вонзить нож в спину при отстаивании собственных интересов, а также попытками оправдать собственное поведение идеей о том, что только оно является единственно правильным.

Научная новизна представленного исследования состоит в том, что авторами проведен анализ особенностей функционирования китайского образа культурного «другого» в вышеупомянутых произведениях С. Моэма, и сделан вывод об особенностях функционирования анализируемого образа в перечисленных произведениях С. Моэма. Частично также затронуты особенности функционирования данного образа в произведении «Разрисованная вуаль» (The Painted Veil). Теоретическая значимость исследования заключается в том, что автор, используя произведения С. Моэма в оригинале и в переводе на русский язык, проводит детальный анализ особенностей репрезентации С. Моэмом образа культурного «другого» в «китайском» цикле. Особенности культурного образа китайского «другого» даны как через призму восприятия европейцев (англичан), так и представителей Востока, т.е. китайцев. С этой точки зрения анализ культурного образа китайского «другого» проведен впервые. Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования, равно как и выводы, к которым пришел автор работы, могут быть использованы в процессе разработки лекционного материала и конспектов занятий по таким дисциплинам, как «Зарубежная литература», «Лингвокультурология», «Лингвистика», «Теория и практика перевода» и т.д. Кроме того, материалы исследования могут быть использованы в качестве базы для более глубоких изысканий в рамках «китайского» направления творчества С. Моэма.

Библиографический список

1. Моэм С. *Узорный покров*. Перевод с английского М. Лорие. Москва, 2007.
2. Моэм С. *На китайской ширме*. Перевод с английского И. Гуровой. Москва, 2010.
3. Седова Е.С. Экзотическая пьеса У.С. Моэма «К востоку от Суэца»: проблема национального характера. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; Выпуск 2-2: 214 – 217.
4. Хабибуллина Л.Ф. Образ Китая в творчестве С. Моэма. *Дергачевские чтения-2011. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности*: материалы X Всероссийской научной конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012; Т. 3: 327 – 332.
5. Kipling R. *Mandalay*. Available at: http://www.poetryloverspage.com/poets/kipling/mandalay.html
6. Maugham W.S. East of Suez. *The Collected Plays*. London: Heinemann, 1955; Vol. 3: 101 – 219.

References

1. Mo`em S. *Uzornyj pokrov*. Perevod s anglijskogo M. Lorie. Moskva, 2007.
2. Mo`em S. *Na kitajskoj shirme*. Perevod s anglijskogo I. Gurovoj. Moskva, 2010.
3. Sedova E.S. `Ekzoticheskaya p'esa U.S. Mo`ema «K vostoku ot Su`eca»: problema nacional'nogo haraktera. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; Vypusk 2-2: 214 – 217.

4. Habibullina L.F. Obraz Kitaya v tvorchestve S. Mo`ema. *Dergachevskie chteniya-2011. Russkaya literatura: nacional'noe razvitie i regional'nye osobennosti*: materialy X Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2012; T. 3: 327 – 332.
5. Kipling R. *Mandalay*. Available at: http://www.poetryloverspage.com/poets/kipling/mandalay.html
6. Maugham W.S. East of Suez. *The Collected Plays*. London: Heinemann, 1955; Vol. 3: 101 – 219.

Статья поступила в редакцию 26.01.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-374-378

***Oleinikov S.V.**, Doctor of Sciences (Politics), Professor, Department of Journalism, Associate Professor, Pridnestrovian State University n.a. T.G. Shevchenko (Tiraspol, Republic of Moldova), E-mail: NikonovS@mail.ru*
***Kulakova D.V.**, MA, postgraduate, Pridnestrovian State University n.a. T.G. Shevchenko (Tiraspol, Republic of Moldova), E-mail: NikonovS@mail.ru*
***Puiy A.S.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department of International Journalism, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: NikonovS@mail.ru*

MEDIATIZATION OF SCIENCE ON THE EXAMPLE OF THE JOURNAL "INFORMATION AGE" (ONLINE EDITION). The period when each educational institution published collections of articles of its employees or conference proceedings, the content of which was known only to the participants of these conferences, has ended. Higher educational institutions have come to understand that this state of affairs does not develop science. For the wide dissemination of results of their scientific activity, it is necessary to disseminate them. In the modern period, this is possible through the media. However, the media audience is heterogeneous. Specialized magazines that passed state registration began to appear. Following them, electronic publications began to appear, defined in the theory of journalism as new media. In fact, mediatization of science is taking place. This article attempts to analyze the process of mediatization of science on the example of the dynamics of content and research of the journal "Information Age" (online edition). The data on the geographical and species structure, as well as the forms of distribution of the online publication and the format of work with authors are analyzed. The content analysis of the information content of the journal is carried out, the thematic content is considered, conclusions are drawn about the purpose of the online publication in the field of journalism education.

Key words: **mediatization, journalism, scientific journals, online publication analysis.**

***С.В. Олейников,** д-р полит. наук, проф., доц., Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко, Тирасполь, E-mail: NikonovS@mail.ru*
***Д.В. Кулакова,** магистр, соискатель, Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, E-mail: NikonovS@mail.ru*
***А.С. Пую,** д-р социол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: NikonovS@mail.ru*

МЕДИАТИЗАЦИЯ НАУКИ НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛА «ВЕК ИНФОРМАЦИИ» (СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ)

Период, когда каждое учебное заведение издавало сборники статей своих сотрудников или материалы конференций, контент которых был известен лишь участникам этих конференций, закончился. Высшие учебные заведения пришли к пониманию, что такое положение дел не развивает науку. Для широкого распространения результатов своей научной деятельности необходимо их распространение. В современный период это возможно через СМИ. Однако аудитория СМИ неоднородна. Стали появляться специализированные журналы, прошедшие государственную регистрацию. Вслед за ними стали появляться и электронные издания, определяемые в теории журналистики как новые медиа. По сути, происходит медиатизация науки. В данной статье предпринята попытка анализа процесса медиатизации науки на примере динамики контента и исследований журнала «Век информации» (сетевое издание). Проанализированы данные о географической и видовой структуре, а также формах распространения сетевого издания и формате работы с авторами. Проведен контент-анализ информационного наполнения журнала «Век информации», рассмотрено тематическое наполнение, сделаны выводы о предназначении сетевого издания в сфере журналистского образования.

Ключевые слова: **медиатизация, журналистика, научные журналы, анализ сетевого издания.**

Меняются времена, меняются люди, меняются СМИ, меняется контент СМИ, меняется общество – все меняется. То, что все меняется, полагаем, никто оспаривать не будет, а как это меняется, нам помогает ответить социология СМИ. Как отмечает в своей работе И.Д. Фомичева [1], «дело дошло даже до медиатизации науки, которая долго была отдельным элитарным «полем». С этим высказыванием с ней солидарны преподаватели факультета журналистики Московского государственного университета Л.Г. Свитич и А.А. Ширяева [2; 3]. «Развитие Интернета обострило информационные отношения. Нигде так нелегко выдавать чужое за свое, использовать третичный, пятиричный и далее текст, «сливать компромат». Вместе с тем появилось и множество сомнений в том, как квалифицировать здесь информационные ресурсы» [1]. По мнению американского исследователя Д. Мэррила, «компьютерные сети и общение людей через Интернет не являются журналистикой и имеют отношение к СМИ не больше, чем человек, который общался со своим соседом через забор на заднем дворе» [4]. Отсюда и появилась актуальность исследования научных журналов, размещенных в сети Интернет. Целью данного исследования является определить, действительно ли происходит медиатизация научного контента. Для достижения указанной цели мы сформулировали задачу: на примере случайно выбранного сетевого издания изучить контент и попытаться ответить на вопрос о том, действительно ли современные издания, позиционирующие себя как научные, являются таковыми.

Гипотезой исследования была взята позиция Д. Мэррила, что общение, в том числе и научное, не имеют отношения к СМИ. Таким образом, нам необходимо ответить и на риторический вопрос, заданный И.Д. Фомичевой: произошла ли медиатизация науки? Если да, то размещенный в сети Интернет контент научных журналов – это контент СМИ или это что-то вроде «мыслей вслух». Для эксперимента мы взяли случайную выборку журнала «Век информации» (сетевое издание). Выбор пал на него путем введения в поисковую систему фразы «публикует научно-исследовательские материалы российских молодых исследователей (на русском языке), а также научные работы российских и зарубежных исследователей в области журналистики на русском, английском языках». И первый в списке стал именно этот журнал.

Методология исследования. Выбирая практику исследования, мы исходили из понимания, что имеются теоретико-прикладные и прикладные (в американской традиции – академические и коммерческие) практики. Теоретико-прикладные исследования являются в дальнейшем эмпирическим материалом, а прикладные необходимы практикам для принятия решения, например, о размещении в них рекламы. Таким образом, нами применялся теоретико-прикладной метод исследования.

Сетевое издание «Век информации» (зарегистрировано 13.11.2017 в Роскомнадзоре России, (номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 71600) публикует научно-исследовательские материалы российских молодых исследователей (на русском языке), а также научные работы российских и зарубежных исследователей в области журналистики на русском, английском, китайском, французском, испанском языках. Как отмечалось выше, он соответствует поисковому запросу, но включает еще дополнения об иностранных языках: китайском, французском, испанском. Это первая уникальная особенность, так как в Российской Федерации журналов, готовых публиковать статьи на таком количестве языков, нами обнаружено не было.

Изданию присвоен международный стандартный номер серийного издания (International Standart Serial Number) 2618-9291 в Национальном центре ISSN.

Электронный журнал «Век информации» находится в открытом бесплатном доступе в сети Интернет. Это подразумевает возможность читать, скачивать, копировать, распространять, печатать, получать полные тексты статей данного издания по соответствующим ссылкам без предварительного разрешения автора или издателя. Редакция просит авторов обратить внимание на то, что их материалы, присланные в электронный журнал «Век информации», будут размещены в открытом доступе на сайте журнала в сети Интернет.

Необходимой частью подготовки к публикации является заключение лицензионного договора с автором на опубликование статьи в электронном журнале «Век информации» (сетевое издание).

В архиве номеров электронного журнала «Век информации» (сетевое издание), размещённом по адресу WWW.AGE-INFO.COM, представлены полнотекстовые версии опубликованных статей, прошедших процедуру рецензирования членами редакционной коллегии или внешними рецензентами, а также аннотации, использованная литература, ключевые слова, необходимые для научных публикаций. Архивирование опубликованных материалов предполагает решение следующих основных задач: обеспечение неограниченного доступа к архивируемому материалу со стороны научной общественности и всех интересующихся проблемами развития журналистики; регистрацию и публикацию статей в соответствии с профессиональными нормами.

Полнотекстовые версии статей, опубликованные в электронном журнале «Век информации» (сетевое издание), размещаются на сайте журнала, а также на сайте www.elibrary.ru по договору с РНЭБ (РИНЦ) о выставлении полнотекстовой версии номеров журнала «Век информации» (сетевое издание) (регулярное обновление). Информация об опубликованных статьях по установленной форме регулярно предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования.

Авторы имеют право размещать свои статьи, опубликованные в журнале «Век информации» (сетевое издание), на личных сайтах и в различных базах данных при условии указания названия и номера журнала с выходными данными для соблюдения условий корректного цитирования.

Практически в каждом выпуске сериального издания «Век информации» представлены статьи российских и зарубежных исследователей.

Фактические сведения приводятся в авторской редакции. Фамилии и имена авторов не изменяются.

Следует отметить, что редколлегия издания «Век информации» (сетевое издание) – это научные работники, в большинстве своем из СПбГУ, имеющие учёные степени и звания.

Рубрикация охватывает основные направления исследования вопросов журналистики, медиа и массовых коммуникаций, а также рекламы. «Век информации» (сетевое издание) является организатором национальной конференции «СМИ и молодежная политика». Для данной конференции выделена отдельная страница.

Всем известны слова Гете о сухости теории и зеленеющем «древе жизни».

Противопоставление теории как чего-то постоянного и неизменного и вечно меняющейся практики жизни снимается, когда изучаешь журнал «Век информации» (сетевое издание).

Журналистика как профессия заявила о себе достаточно давно, если вспомнить, что первые газеты появились в Европе еще в самом начале XVII в. А журналистика как наука (во всяком случае, в нашей стране) начала и продолжает формироваться на наших глазах.

Это процесс становления, обретения и осознания собственной уникальности, с одной стороны, и ощущения сопричастности со многими другими науками, с другой. Изучая сайт издания, мы не смогли определить возраст авторов статей и потребителей информации. Читателями сериального издания «Век информации» (сетевое издание) являются прежде всего научные сотрудники всех рангов, работающие как в системе академии наук, так и в системе высшей школы, но мы предполагаем, что среди них есть и молодые ученые или студенты вузов, так как тематика журнальных статей соответствует направлению образования основной образовательной программы «Журналистика». К категории читателей сериального издания «Век информации» относятся также преподаватели вузов, специалисты предприятий и проектных институтов. Можно сказать, что в целом читателями сериального издания «Век информации» являются преимущественно ученые и специалисты высшей квалификации. Этот вывод сделан нами на основе изучения контента публикуемых статей.

В современных условиях, когда наука стала непосредственной производительной силой, когда наукоемкость производства является одним из главных факторов научно-технического прогресса, потребность в таком издании весьма значительна. Издание «Век информации» (сетевое издание) предназначен для специалистов, чья профессиональная деятельность опирается на результаты научных исследований, требует осмысления практического опыта на теоретическом уровне и связана с внедрением научных разработок в практику.

Назначение издания «Век информации» (сетевое издание) практического характера состоит в том, чтобы помогать специалистам различных профессий в решении практических задач, способствовать повышению их квалификации, умению обосновано подходить к выбору перспективных направлений и методов развития производства, техники.

Этим определяется и характер информации журнала. Он включают как теоретические материалы прикладного характера, так и материалы сугубо практического содержания. В нем публикуются методические рекомендации [5], информация о новых технических решениях [6], технологиях [7].

Тематика издания «Век информации» достаточно разнообразна. Возможно, что наличие в СМИ именно такого рода публикаций и вызывает у некоторых исследователей сомнение в том, что аналитика может существовать в нашей прессе как полнокровное самостоятельное явление.

Так, например, В. Голышев пишет: «Аналитическая журналистика, скорее всего, никогда не существовала у нас в чистом виде. В период расцвета этого жанра в 90-е годы XX века это была, скорее, публицистика и даже пропаганда, мимикрирующая под аналитику. «Аналитик» с той или иной долей достоверности маскировал голую проповедь под анализ текущих событий... В постельцинский период, когда весь политический ландшафт оказался глубоко перепахан, аналитический жанр (заслуживающий приставки «эрзац-») постепенно утратил былые позиции, уступив место сплаву чистой экспертизы и голой журналистики (с заметным преобладанием последней). Последний бастион пока держит команда Леонтьев – Соколов – Привалов, увидевшая шанс на новый «модус вивенди» в поисках «нового смысла». Поиски эти как- то не задались, оттого и существование их в качестве аналитиков все больше напоминает затяжную кому» [8]. Однако этот вывод, может быть, и был актуальным, но сейчас мы бы с ним не согласились.

Работа со студенческими научными журналами дает много материалов для саморазвития. Есть возможность узнать, какие журналы для студентов выпускаются в России, внимательно ознакомиться с правилами публикации, увидеть, какое количество учёных задействовано в процессе выпуска одного номера, какой это трудоёмкий процесс – зарегистрировать журнал, заслужить право быть включённым в различные библиотеки и базы данных, получить признание и высокую оценку читателей. Интересно попытаться сравнить качество разных изданий не только с позиции читателя, но и студента-исследователя, входящего в науку. А самое главное – изучить большое количество выпусков, актуальные рубрики в них и сами статьи, многие факты истории, получить информацию по разным дисциплинам, а уже изученные предметы (педагогика, психология, право, литература) открываются с новых сторон.

Как мы уже отмечали выше, журнал, хотя и считается издающимся с 2017 года (выход первого номера), фактически издается с 2018 года. С учетом того, что наше исследование охватывает период с 2018 по 2021 год, журнал выходит 5 год. За пять лет в журнале опубликованы работы из 14 научных учреждений России:

1. Санкт-Петербургский государственный университет.
2. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова.
3. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
4. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.
5. Белорусский государственный университет.
6. Донской государственный аграрный университет.
7. Институт научной информации по общественным наукам РАН.
8. Институт США и Канады РАН.
9. Национальный исследовательский Томский государственный университет.
10. Ростовский государственный экономический университет (РИНХ).
11. Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна.
12. Сибирский федеральный университет.
13. Тюменский государственный университет.
14. Южный федеральный университет.

Эти данные нам представила именно та организация, которая, индексирует данный журнал в своей базе. Однако в этом списке отсутствует Нанкинский университет, Институт иностранных языков, факультет русского языка. Это китайский университет. Статья проиндексирована в РИНЦ (eLIBRARY ID: 32476977), но в статистику не попала. Она была посвящена вводу Советских войск в Чехословакию [9]. Не указан Тяньзинский университет (КНР), хотя статья автора также проиндексирована в РИНЦ (eLIBRARY ID: 32476975). Она раскрывает правовые основы уголовного наказания в КНР и выполнена на китайском языке. Но из аннотации понятно, о чем идет речь [10].

О том, что журнал принимает работы по своему направлению, свидетельствует разнообразие изучаемых СМИ по странам и территориям. Мы говорим о территориях, так как у некоторых из них правовой статус для различных субъектов международного права различен. Наибольшее количество публикаций – о Российских СМИ и СМИ Китайской Народной Республики. Здесь хочется отметить, что количество авторов – граждан КНР значительно. Но перечислим другие страны и территории с указанием авторов текстов, которых можно легко найти в журнале, набрав в поисковике название любой из нижеперечисленных.

1. Великобритания (Пискун Г.А.) [11], (Попова В.К.) [12], (Киямова К.Э.) [13], (Лукьянова Т.И.) [14], (Медведева В.С.) [15], (Лю Цзяо) [16];
2. Катар (Подплетько К.В.) [17];
3. Дания (Чапко Д.Д.) [18], (Небредовская В.В.) [19];
4. Норвегия (Чапко Д.Д.) [18], (Небредовская В.В.) [19];
5. Швеция (Чапко Д.Д.) [18], (Гарнина Н.В.) [20], (Небредовская В.В.) [19];
6. Испания (Мялкина (Саяпина) М.И.) [21], (Ежелева М.Ф.) [22];
7. Судан (Клусова Ю.Д.) [23];
8. Косово и Метохия; (Стасишина Ю., Долгобородова С., Ильенко Ю.И., Корыхалова П.) [24], (Ширлина В.О.) [25];
9. Черногория (Стасишина Ю., Долгобородова С., Ильенко Ю.И., Корыхалова П.) [24];
10. Македония (Стасишина Ю., Долгобородова С., Ильенко Ю.И., Корыхалова П., 2017);
11. Босния и Герцеговина; (Стасишина Ю., Долгобородова С., Ильенко Ю.И., Корыхалова П.) [24], (Асауленко Е.А.) [26];
12. Итальянская Республика (Козлова М.А.) [27];
13. Коста-Рика (Филиппова Х.Н.) [28];
14. Эфиопия (Лиша Ф.) [29];
15. Гана (Коломиец О.А.) [30];

16. Конго (Калюжин Н. А.) [31];
17. Египет (Кутукова Е.А.) [32];
18. ЮАР (Крайнов А.И.) [33];
19. Австралийский союз (Седелева Н.Ю.) [34], (Небредовская В.В.) [35];
20. Казахстан (Балакина Ю.А., Великосельский М.Ю., Максим А.А.) [36], (Балакина Ю.А.) [37], (Немчик Н., Бардин К., Денисова Н.) [38];
21. США (Желбунов Э.Д.) [39], (Новосельцева А.С.) [40], (Осипова Я.А.) [41], (Гиевская Н.В.) [42], (Лобова А.В.) [43], (Толкачев А.О.) [44], (Кателик М.И.) [45], (Ключникова К.А.) [46];
22. Молдова (Харабаджиу Е.) [47];
23. ФРГ (Коренев А.К.) [48];
24. Панама (Ефимкин А.Е.) [49];
25. Беларусь (Чжай Цзыхао) [50];
26. Эстония (Калабина А.Е.) [51];
27. Южная Корея (Фадеева А.В.) [52];
28. Украина (Донбасс) (Алабугина А.И.) [53];
29. Боливия (Штайнмиллере А.) [54];
30. Белиз (Фадеева А.В.) [55].

Проанализировав полученные результаты, можно отметить, что лидирующие позиции занимают статьи, в которых фигурирует темы о США (8 материалов) и Великобритании (6 текстов). Замыкают тройку лидеров Казахстан и Швеция (3 работы), другие страны упоминаются единожды. Объединив страны, проблематика СМИ которых обсуждается на страницах журнала, в регионы, можно констатировать, что наибольший интерес представляют страны Западной Европы (47%), далее следует США (16%) и третье место занимают страны СНГ (14%) и страны Африки и Ближнего Востока (14%). Говоря не только о странах, но и территориях, обладающих отличным правовым статусом для различных субъектов международного права, также можно отметить стремление авторов изучить специфику и медиаландшафт данных представителей. В подборке уже отражены Косово и Метохия, Донбасс, возможно, в ближайшее время появятся авторы, занимающиеся тематикой Приднестровья.

Изучая контент по вышеперечисленным странам и территориям, мы приходим к выводу, что данный журнал, хотя и содержит исследовательский материал на русском, английском, китайском языках (что, безусловно, относит его к научным изданиям), также является информационным, т.е. содержит все признаки распространения массовой информации. Тем самым мы подтверждаем вывод И.Д. Фомичевой, что произошла медиатизация науки. В то же время мы понимаем, что по одному научному журналу делать выводы достаточно спорно, но в каком направлении и как исследовать научные журналы – нам стало понятно. Новизна данной работы заключается в том, что путем случайной выборки мы изучили контент одного журнала, который соответствует научной специальности 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика.

Теоретическая значимость исследования заключается в проверке тезисов, заявленных российскими учеными. Практическая значимость работы состоит в формировании кейса средств массовой информации, позиционирующих себя как научные издания.

Библиографический список

1. Фомичева И.Д. *Социология СМИ*: учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2007.
2. Свитич Л.Г., Ширяева А.А. Обзоры направлений и истории исследований журналистов и редакций: Изучение журналистских кадров. *Проблемы эффективности журналистики*. Москва, 1990.
3. Свитич Л.Г., Ширяева, А.А. Исследования журналистских кадров. *Журналистика и социология. Россия. 90-е годы.* Санкт-Петербург, 2001.
4. Мэррил Д. *Журналист: Российско-американские социологические исследования*. Москва, 1998.
5. Фещенко Л.Г. Редактирование в учебном плане подготовки по рекламе и СО. *Век информации* (сетевое издание). 2021; Т. 5, № 4 (17). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com54(17)8
6. Лю Л. Информационные ресурсы Китая для освещения национальной оборонной доктрины и реализации стратегии национальной безопасности. *Век информации* (сетевое издание). 2021; Т. 5, № 3 (16). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com53(16)1
7. Соколова М.Е. Информационные технометражи квантовых компьютеров. *Век информации* (сетевое издание). 2021; Т. 5, № 4 (17). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com54(17)2
8. Голышев В. Аналитика переходного периода. *Русский журнал*. 2003. Available at: www.russ.ru/politics/20031023-golyshev.html
9. Чэ М. Ввод советских войск в Чехословакию и студенческое движение Запада. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018009
10. Лай Л. Уголовно-правовое регулирование охраной окружающей среды в КНР. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018008
11. Пискун Г.А. Государственные стратегии дигитализации медиасферы Великобритании: «Digital Britain». *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
12. Попова В.К. Проблемы мигрантов в печатных СМИ Великобритании. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
13. Киямова К.Э. Политический дискурс в спортивных СМИ России и Великобритании. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018007
14. Лукьянова Т.И. UGC и журналистика в издании Гардиан (The Guardian). *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018
15. Медведева В.С. Процесс BREXIT в фокусе национальных британских изданий. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)4
16. Лю Ц. Культурологический текст Available at: источник познания традиций и обычаев. *Век информации* (сетевое издание). 2020; № 4 (2 (11): 11–20. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=43818290
17. Подплетько К.В. «Женский вопрос» на телеканале Аль-Джазира. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
18. Чапко Д.Д. Скандинавская модель современного издания. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
19. Небредовская В.В. Правосознание и правовая культура молодых специалистов в странах Скандинавии. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 4 (5).
20. Гарнина Н.В. СМИ Швеции и «женский вопрос» в «Свенска Дагблет» и «Дагенс Нюхетер». *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018001
21. Мялкина (Саяпина) М.И. Освещение «Арабской весны» в испанских СМИ. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
22. Ежелева М.Ф. Европейский контент в национальном испанском издании «El Pais» (Январь-апрель 2010 г.). *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018012
23. Клусова Ю.Д. Освещение этноконфессиональных конфликтов в современной прессе Судана. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
24. Стасишина Ю., Долгобородова С., Ильенко Ю.И., Корыхалова П. Анализ публикуемых материалов сайта Balkanalysis.com. *Век информации* (сетевое издание). 2017; Т. 1, № 1 (1).
25. Ширлина В.О. Медиаландшафт Косово и Метохии. *Век информации* (сетевое издание). 2021; Т. 5, № 2 (15). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com52(15)3
26. Асауленко Е.А. СМИ Боснии и Герцеговины как платформа межэтнических и межконфессиональных столкновений. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)5
27. Козлова М.А. Конфликт между Парижем и Римом: Триумф итальянских евроскептиков в освещении французских медиа. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)7
28. Филиппова Х.Н. Освещение внешней политики России в средствах массовой информации Коста-Рики. *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)5
29. Лиша Ф. СМИ Эфиопии. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 3 (4).
30. Коломиец О.А. Информационная политика государства в глобальном мире: внешнеполитический аспект (на примере Российской Федерации и Республики Гана). *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 3 (4).
31. Калюжин Н.А. Медиаландшафт Демократической Республики Конго. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 3 (4).
32. Кутукова Е.А. Информационная политика Арабской Республики Египет. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 3 (4).
33. Крайнов А.И. Медиаландшафт ЮАР. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 3 (4).
34. Седелева Н.Ю. СМИ Маори в медиа-системе Новой Зеландии. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)201812
35. Небредовская В.В. Политическая реклама в средствах массовой коммуникации Австралийского Союза. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 4 (5).
36. Балакина Ю.А., Великосельский М.Ю., Максим А.А. Казахстан: генезис развития медиасферы. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 4 (5).
37. Балакина Ю.А. Политико-информационный аспект формирования региональной идентичности Республики Казахстан. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 3, № 4 (5).
38. Немчик Н., Бардин К., Денисова Н. Коммуникативные стратегии и PR-технологии формирования имиджа страны (на примере республики Казахстан). *Век информации* (сетевое издание). 2021; Т. 5, № 3 (16). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com53(16)5
39. Желбунов Э.Д. Современное спортивное телевещание: опыт США. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018011

40. Новосельцева А.С. Медиатизация сирийского конфликта: «The Washington Post». *Век информации* (серийное издание). 2019; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)201810
41. Осипова Я.А. ОБРАЗ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ «THE WASHINGTON POST»(2009-2012). *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018004
42. Гиевская Н.В. Рейтинги свободы СМИ «Репортеров без границ» и «Freedom House» в публикациях СМИ США. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018002
43. Лобова А.В. Образ В.В. Путина в иностранных СМИ на примере газеты The Guardian. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018005
44. Толкачев А.О. Роль новых медиа США в медиатизации политических процессов. *Век информации* (сетевое издание). 2018; Т. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018013
45. Кателик М.И. Тема миграции в мейнстримной и альтернативной прессе США. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)017
46. Ключникова К.А. Феномен fake news в современных СМИ США. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)3
47. Харабаджиу Е. Медийный фактор «цветных революций» (на примере государственного переворота 2009 г. в Молдове). *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т.3, № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)013
48. Коренев А.К. Проблема восприятия телеканала RUSSIA TODAY в ФРГ и его перспективы на немецком медиарынке. *Век информации* (сетевое издание). 2019; № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)0002
49. Ефимкин А.Е. Медиаландшафт Панамы. *Век информации* (сетевое издание). 2019; Т. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)1
50. Чжай Ц. Исследование репортажей по теме "один пояс , один путь» в СМИ Беларуси. *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 1 (10). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)3
51. Калабина А.Е. Русскоязычная пресса Северо-Востока Эстонии. *Век информации* (сетевое издание). 2020. Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)4
52. Фадеева А.В. СМИ как инструмент экспорта культурного медиапродукта: кейс Южной Кореи. *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 1 (10). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)2
53. Алабугина А.И., Функционирование СМИ в зоне вооруженного конфликта: социально-психологические и этические аспекты (на примере ситуации вокруг Донбасса). *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 2 (11). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com42(11)2
54. Штайнмиллере А. Медиаландшафт Боливии. *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)2
55. Фадеева А.В. Белиз: неизвестная известность. *Век информации* (сетевое издание). 2020; Т. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)3

References

1. Fomicheva I.D. *Sociologiya SMI*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2007.
2. Svitich L.G., Shiryaeva A.A. Obzory napravlenij i istorii issledovanij zhurnalistov i redakcij: Izuchenie zhurnalistskih kadrov. *Problemy `effektivnosti zhurnalistiki*. Moskva, 1990.
3. Svitich L.G., Shiryaeva, A.A. Issledovaniya zhurnalistskih kadrov. *Zhurnalistika i sociologiya. Rossiya. 90-e gody*. Sankt-Peterburg, 2001.
4. M`erril D. *Zhurnalist: Rossijsko-amerikanskie sociologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1998.
5. Feschenko L.G. Redaktirovanie v uchebnom plane podgotovki po reklame i SO. Vek informacii (setevoe izdanie). 2021; T. 5, № 4 (17). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com54(17)8
6. Lyu L. Informacionnye resursy Kitaya dlya osvescheniya nacional'noj oboronnoj doktriny i realizacii strategii nacional'noj bezopasnosti. Vek informacii (setevoe izdanie). 2021; T. 5, № 3 (16). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com53(16)1
7. Sokolova M.E. Informacionnye tehnometrazhi kvantovyh komp'yuterov. Vek informacii (setevoe izdanie). 2021; T. 5, № 4 (17). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com54(17)2
8. Golyshev V. Analitika perehodnogo perioda. Russkij zhurnal. 2003. Available at: www.russ.ru/politics/20031023-golyshev.html
9. Ch`e M. Vvod sovetskih vojsk v Chehoslovakiyu i studencheskoe dvizhenie Zapada. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018009
10. Laj L. Ugolovno-pravovoe regulirovanie ohranoj okruzhayuschej sredy v KNR. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018008
11. Piskun G.A. Gosudarstvennye strategii digitalizacii mediasfery Velikobritanii: «Digital Britain». *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
12. Popova V.K. Problemy migrantov v pechatnyh SMI Velikobritanii. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
13. Kiyamova K.`E. Politicheskij diskurs v sportivnyh SMI Rossii i Velikobritanii. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018007
14. Luk'yanova T.I. UGC i zhurnalistika v izdanii Gardian (The Guardian). Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018
15. Medvedeva V.S. Process BREXIT v fokuse nacional'nyh britanskih izdanij. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)4
16. Lyu C. Kul'turologicheskij tekst Available at: istochnik poznaniya tradicij i obychaev. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2020; № 4 (2 (11): 11-20. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=43818290
17. Podplet'ko K.V. «Zhenskiĭ vopros» na telekanale Al'-Dzhazira. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
18. Chapko D.D. Skandinavskaya model' sovremennogo izdaniya. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
19. Nebredovskaya V.V. Pravosoznanie i pravovaya kul'tura molodyh specialistov v stranah Skandinavii. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 4 (5).
20. Garnina N.V. SMI Shvecii i «zhenskij vopros» v «Svenska Dagblet» i «Dagens Nyuheter». Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)
21. Myalkina (Sayapina) M.I. Osveschenie «Arabskoĭ vesny» v ispanskih SMI. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
22. Ezheleva M.F. Evropejskij kontent v nacional'nom ispanskom izdanii «El Pais» (Yanvar'-aprel' 2010 g.). Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018012
23. Klusova Yu.D. Osveschenie `etnokonfessional'nyh konfliktov v sovremennoj˙presse Sudana. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
24. Stasishina Yu., Dolgoborodova S., Il'enko Yu.I., Koryhalova P. Analiz publikuemyh materialov saĭta Balkanalysis.com. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2017; T. 1, № 1 (1).
25. Shirlina V.O. Medialandshaft Kosovo i Metohii. Vek informacii (setevoe izdanie). 2021; T. 5, № 2 (15). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com52(15)3
26. Asaulenko E.A. SMI Bosnii i Gercegoviny kak platforma mezh`etnicheskih i mezhkonfessional'nyh stolknovenij. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)5
27. Kozlova M.A. Konflikt mezhdu Parizhem i Rimom: Triumf ital'yanskih evrosceptikov v osveschenii francuzskih media. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)7
28. Filippova H.N. Osveschenie vneshnej politiki Rossii v sredstvah massovoj informacii Kosta-Riki. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)5
29. Lisha F. SMI `Efiopii. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 3 (4).
30. Kolomiec O.A. Informacionnaya politika gosudarstva v global'nom mire: vneshnepoliticheskij aspekt (na primere Rossijskoj Federacii i Respubliki Gana). *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 3 (4).
31. Kalyuzhin N.A. Medialandshaft Demokraticheskoj Respubliki Kongo. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 3 (4).
32. Kutukova E.A. Informacionnaya politika Arabskoj Respubliki Egipet. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 3 (4).
33. Krajnov A.I. Medialandshaft YuAR. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 3 (4).
34. Sedeleva N.Yu. SMI Maori v media-sisteme Novoj Zelandii. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)201812
35. Nebredovskaya V.V. Politicheskaya reklama v sredstvah massovoj kommunikacii Avstralijskogo Soyuza. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 4 (5).
36. Balakina Yu.A., Velikosel'skij M.Yu., Maksim A.A. Kazahstan: genezis razvitiya mediasfery. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 4 (5).
37. Balakina Yu.A. Politiko-informacionnyj aspekt formirovaniya regional'noj identichnosti Respubliki Kazahstan. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 3, № 4 (5).
38. Nemchik N., Bardin K., Denisova N. Kommunikativnye strategii i PR-tehnologii formirovaniya imidzha strany (na primere respubliki Kazahstan). Vek informacii (setevoe izdanie). 2021; T. 5, № 3 (16). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com53(16)5
39. Zhelbunov `E.D. Sovremennoe sportivnoe televeschanie: opyt SShA. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018011
40. Novosel'ceva A.S. Mediatizaciya sirijskogo konflikta: «The Washington Post». Vek informacii (serijnoe izdanie). 2019; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)201810

41. Osipova Ya.A. OBRAZ ROSSII NA STRANICAH «THE WASHINGTON POST»(2009-2012). Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018004
42. Gievskaya N.V. Rejtingi svobody SMI «Reporterov bez granic» i «Freedom House» v publikaciyah SMI SShA. *Vek informacii* (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018002
43. Lobova A.V. Obraz V.V. Putina v inostrannyh SMI na primere gazety The Guardian. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018005
44. Tolkachev A.O. Rol' novyh media SShA v mediatizacii politicheskih processov. Vek informacii (setevoe izdanie). 2018; T. 2, № 2 (3). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com22(3)2018013
45. Katelik M.I. Tema migracii v mejnstrimnoj i al'ternativnoj presse SShA. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)017
46. Klyuchnikova K.A. Fenomen fake news v sovremennyh SMI SShA. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)3
47. Harabadzhiu E. Medijnyj faktor «cvetnyh revolyucij» (na primere gosudarstvennogo perevorota 2009 g. v Moldove). Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T.3, № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)013
48. Korenev A.K. Problema vospriyatiya telekanala RUSSIA TODAY v FRG i ego perspektivy na nemeckom mediarynke. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; № 2 (7). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com32(7)0002
49. Efimkin A.E. Medialandshaft Panamy. Vek informacii (setevoe izdanie). 2019; T. 3, № 3 (8). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com33(8)1
50. Chzhaj C. Issledovanie reportazhej po teme "odin poyas , odin put'» v SMI Belarusi. Vek informacii (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 1 (10). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)3
51. Kalabina A.E. Russkoyazychnaya pressa Severo-Vostoka `Estonii. Vek informacii (setevoe izdanie). 2020. Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)4
52. Fadeeva A.V. SMI kak instrument `eksporta kul'turnogo mediaprodukta: kejs Yuzhnoj Korei. Vek informacii (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 1 (10). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com41(10)2
53. Alabugina A.I., Funkcionirovanie SMI v zone vooruzhennogo konflikta: social'no-psihologicheskie i `eticheskie aspekty (na primere situacii vokrug Donbassa). Vek informacii (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 2 (11). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com42(11)2
54. Shtajnmillere A. Medialandshaft Bolivii. Vek informacii (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)2
55. Fadeeva A.V. Beliz: neizvestnaya izvestnost'. Vek informacii (setevoe izdanie). 2020; T. 4, № 3 (12). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com43(12)3

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-378-380

***Orekhova O.E.,** Cand. of Sciences (History), senior lecturer, German Language Department, MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*

ANALYSIS OF GERMAN NEOLOGISMS RELATED TO THE CORONAVIRUS PANDEMIC. The article studies German neologisms related to the coronavirus pandemic. The relevance of the study is due to the general focus of modern linguistics on the analysis of features of building of lexical meaning of neologism. In the course of the study, the concept of "neologism" was considered and clarified, semantic subtypes of neologisms associated with the coronavirus pandemic were identified and classified according to the thematic feature. The study concludes that the coronavirus pandemic is one of the most effective extralinguistic factors for expanding, replenishing, enriching and changing the vocabulary of the literary German language. The formation of neologisms associated with the coronovirus pandemic is based on native and borrowed vocabulary or a combination of them.

Key words: **coronavirus pandemic, neologism, semantic subtype, synonym, topic.**

***О.Е. Орехова**, канд. ист. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*

АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ПАНДЕМИЕЙ КОРОНАВИРУСА

Статья посвящена немецкоязычным неологизмам, связанным с пандемией коронавируса. Актуальность исследования обусловлена общей направленностью современной лингвистики на анализ особенностей формирования лексического значения неологизма. В процессе исследования рассмотрено и уточнено понятие «неологизм», определены и классифицированы по тематическому признаку семантические подтипы неологизмов, связанных с пандемией коронавируса. В ходе исследования был сделан вывод, что коронавирусная пандемия является одним из действенных внеязыковых факторов расширения, пополнения, обогащения и изменения словарного состава литературного немецкого языка. Формирование неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией, основано на исконной и заимствованной лексике или их комбинировании.

Ключевые слова: **коронавирусная пандемия, неологизм, семантический подтип, синоним, тема.**

С начала марта 2020 года до настоящего времени весь мир переживает тревогу, стресс, страх, отчаяние, депрессию и даже панику. Эмоциональное напряжение обусловлено инфекционной болезнью – коронавирусом, которую ВОЗ объявил пандемией. Большинство стран ввели жесткий карантин, длившийся месяцы, затем карантин ослабили из-за экономического кризиса, что обусловило новый скачок заболеваемости и смертности. Нельзя не учитывать еще одно обстоятельство – вирус мутирует. Появились такие варианты, как британский, южноафриканский, бразильский.

Специфического лечения от COVID-19, так ученые называют вирус, пока не существует. Красноречивым фактом остается то, что коронавирус повлиял на все сферы человеческой жизни, в том числе и на язык [1]. Он стал новым продуктивным источником неологизмов [2], инструментом, с помощью которого люди выражают свои переживания [3]. Поскольку каждый язык неповторим и самобытен, является основой духовности народа, фундаментом его существования, исследования его неологизмов всегда будут находиться на переднем плане. Проблему неологизмов исследовали лингвисты разных школ и направлений. Речь идет в большей степени о словообразовательных, лексико-семантических, функциональных, стилистических, сопоставимых тенденциях. В свете последних событий, связанных с коронавирусной пандемией, несмотря на достаточную презентабельность исследований, касающихся англоязычных неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией [4; 5; 6], немецкоязычным неологизмам посвящены лишь отдельные исследования [7]. Поэтому важно осветить чрезвычайное событие в жизни человечества в целом и немецкого этноса в частности, репрезентовать отношение к нему лингвосообщества.

Новизна работы определяется тем, что в ней впервые отражена полная картина становления и развития неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией (далее – неологизмы) в Германии в 2020 – начале 2021 гг., в рамках которой выделены десятки семантических подтипов, сгруппированных тематически. Классифицированные неологизмы представляют объем и степень новизны знаний этноса о коронавирусной пандемии в течение календарного 2020 – начала 2021 гг. Новым является также прогнозирование появления неологизмов-маркеров последующих волн коронавирусной пандемии.

Цель исследования – очертить семантику неологизмов немецкого языка 2020 – начала 2021 годов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– уточнить понятие «неологизм»;
– определить семантические подтипы неологизмов;
– классифицировать феномен по тематическому признаку.

Материалы и методы исследования: источниковую базу исследования составляют 265 инновационных элементов, отобранных методом сплошной выборки из цифрового тематического немецкоязычного словаря-глоссария DWDS-Themenglossar [8]. По своей структуре этот словарь практически идентичен бумажному толковому словарю DUDEN, WAHRIG: реестры размещены в алфавитном порядке, выделены графически (шрифты: синий, черный, темно-серый, светло-серый, жирный, обычный, реестр подчеркнуто), имеют грамматическую, лексическую и стилистическую характеристики, а также условные обозначения. Анализируемые словарные параметры расширяет полисемия, то есть указания относительно функционирования термина или слова в прямом и переносном

значениях. К основным недостаткам этого словаря относятся следующие: анонимность автора/-ов, отсутствие контекстуальных иллюстраций, открытость словарных статей и постоянное обновление в пределах программных требований компьютера. В общем, строение DWDS-Themenglossar перекликается с лексикографическими параметрами, используемыми в литературе такого рода.

В исследовании применены общенаучные и специальные лингвистические методы: гипотетико-дедуктивный, структурно-семантический, логико-семантический, описательный и метод количественного анализа.

Исследование эмпирического материала осуществляем с позиции узкого понимания понятия «неологизм», а именно – как результат номинативного процесса новых понятий окружающего мира на временной оси [9]. Хоть термин «неологизм» и является классическим, он имеет ряд синонимов: «новообразование», «новое слово», «современное слово», «новолексема», появление которых интерпретируют через методологическую базу и предмет изучения [10].

Многогранность феномена предопределяет появление различных классификаций, в том числе лингвистических, стилистических, онтологических. В данной работе мы придерживаемся структурно-семантической классификации, предложенной немецкими лингвистами второй половины XX века:

– новые слова (Neulexeme), то есть те, которые впервые появились в языке и имеют новую форму и новое значение;

– новые значения (Neubedeutungen), то есть те, что изменили свое содержание в результате познавательного процесса в определенный промежуток времени;

– новые формативы (Neuformative), то есть слова с новой формой и модифицированным (измененным) значением [11]. Следовательно, неологизм апеллирует к звуковой оболочке, сигнификату и денотату, опосредуется эмоциональной оценкой с линейкой «позитив – негатив» [12].

Если обратить внимание лишь на функции слов *Corona*, *Virus* и *Pandemie*, то можно очертить два вектора их развития: терминологический (ср.: *Virus* (лат. virus «яд») – биологический, медицинский термин, *Pandemie* – медицинский термин) и функциональный (ср.: *Corona* (лат. corona «венец») – разговорный стиль). Терминологический вектор развития соотносится с понятийной системой определенной науки или ее отрасли, функциональный обозначает научное понятие, очерчивает сферу научной коммуникации, акцентирует национальную научную традицию или специфику.

Исходя только из словообразовательных потенций этих слов, можно констатировать как их относительную продуктивность (6,04%):

модель существительное 1 + существительное 2 *Согопа-Abitur*, *Coronaferien*, *Coronaimpfstoff*, *Coronakabinett*, *Coronakrise*, *Coronaparty*, *Coronaradweg*, *Coronavirus*, *Pandemieplan*, *Virusinfekt*, *Virusinfektion*,

так и **непродуктивность** (2,26%):

модели:

существительное 1 + существительное 2 + существительное 3 *Согопа-Tracing-App*,

существительное 1 + глагол + существительное 2 *Corona-Warn-App*,

существительное + прилагательное *coronafrei*, *coronaviral*,

существительное + суффикс – *zidviruzid*,

конверсия: прилагательное → существительное (переход прилагательного в существительное или субстантивация) *Viruzid*.

Продуктивность или ***непродуктивность*** модели трактуем здесь как количественный признак схемы создания слов в пределах одного и того же словообразовательного типа. Словообразовательный тип с незамкнутым рядом производных и пополнением новообразований называем продуктивным и, наоборот, словообразовательный тип, который образует количественно ограниченную группу слов, рассматриваем как непродуктивный.

Бросается в глаза сдвиг в мировосприятии: объективная реальность трансформируется в виртуальную, в русле которой появляются новые нормы и ценности, формируется новый образ человека и человечества. В этом контексте неологизмы являются действенным механизмом объективации новой реальности и экспрессивным средством изображения реалий окружающего мира.

Наблюдения над корпусом неологизмов показывают [8], что их семантические подтипы достаточно разнообразны. Учитывая многоплановую парадигму семантических подтипов неологизмов, мы сгруппировали ее тематически. Речь идет о четырех темах: «знание», «язык», «человек», «окружающий мир». Конечно, эти темы имеют в определенной степени условный характер, поскольку между ними нельзя четко провести границу, их существование не автономное, они пересекаются, что детерминировано как языковыми, так и позаказными факторами.

Максимальное количество иллюстраций из-за объема статьи составляет два примера:

Тема «***Знание***»:

1) **термины**: медицинские *asymptomatisch*, *Atemmaske*; технические *Bewegungsdatum*, *Corona-App*; научные *evidenzbasiert*; математические *Exponentialfunktion, Exponentialkurve*; профильные *Fallzahl, Kontakt*; биологические *Grundvermehrungsrate*; социологические *Hausstand*; отраслевые *Immuninsuffizienz, Intubation*; политические *Katastrophenfall*; экономические *Personaldecke*; промышленные *Produktionseinbruch*; статистические *RQ-Wert*; психологические *resilient*, *Resilienz*; фармакологические *Infektiologin*;

2) **термины + специфический языковой код** *Ausstiegsszenario*, *Geisterspiel*;

3) **методика, профилактика**: *Beatmungstherapie*, *PCR-Methode*;

4) **образование:** *Corona-Abitur*, *Schuloffnung*;

Тема «***Язык***»:

5) **функциональный стиль:** а) разговорный *Corona*;

6) **функциональный стиль + стилистическая окраска**: *Balkonien*;

7) **тропы:** а) метонимия *Corona*, б) метафора *Epizentrum*, *Lockerung*;

8) **возражение:** *coronafrei;*

Тема «***Человек***»:

9) **действие**, направленное на объект (потенциального носителя болезни) *absondern*, *desinfizieren*;

10) **средства**: гигиены *Aerosol*, *Alltagsmaske*; санитарии *Desinfektionsmittel*, *Desinfektionsspray*; индивидуальной защиты *Gesichtsmaske*, *Gesichtsschutz*; борьбы с вирусами *Viruzid*;

11) **лекарства:** *Coronaimpfstoff*, *Impfstoff*

12) **субъект** (негативный смысл) *Coronasänder(-in)*, *Impfgegner*, (положительный смысл) *Krisenmanager(-in)*;

13) **поведение**: (негативный смысл) *Hamsterkauf*;

14) **отдых:** *Coronaparty*, *Coronaradweg*;

15) (специальная) **одежда**: *Einmalhandschuh*, *Schutzkleidung*;

16) **этикет**: *Hustenetikette*, *Niesetikette*;

17) **оценка**: *explosionsartig*, *Neuinfektion*;

18) **форма деятельности**: *Homeschooling*, *Mobilarbeit*;

19) **физическое состояние**: (негативный смысл) *Immunschwäche*:

20) **обязанность**: *Maskenpflicht*;

21) **воля**: *Selbstisolierung*, *Selbstquarantäne*;

Тема «***Окружающий мир***»:

22) **ограничения**: передвижения *Ausgangsbeschrankung*, *Ausgangssperre*; процессуальности *Containment*;

23) **объект**: *Absonderung*, *Abstandsregel*;

24) **изменение локализации личности:** *Cocooning*;

25) **функциональные помещения**: *Abstrichzentrum*, *Intensivpflegestation*;

26) **мероприятия по охране здоровья**: а) практические *Hygiene*, б) профилактические *Reisewarnung*, в) «динамические» *Rückholaktion*:

27) **степень распространения инфекции**: *Durchseuchung*, *Infektionswelle;*

28) **мебель**: *Beatmungsplatz*, *Intensivplatz*;

29) **время:** *Coronaferien*, *Kurzarbeit*;

30) **резкое изменение положения вещей:** *Coronakrise*:

31) **запрет**: *Kontaktsperre*, *Kontaktverbot*;

32) **совокупность**: *Massentest*;

33) **пространство**: *Risikogebiet, Abstandsregel;*

34) **дистанцирование**: *Sicherheitsabstand*, *Social Distancing/*

35) **план деятельности**: *Exit-Strategie*, *Notprogramm*;

Объем каждой темы разный, например, в структуре темы «Знания» реализовано 4 семантических подтипа, к ней добавится тема «Язык», которая характеризуется относительно неразветвленной структурой, включающей в себя также 4 семантических подтипа. Тема «Человек» имеет умеренно разветвленную структуру, она охватывает 13 семантических подтипов. Наиболее разветвленную структуру, релевантную 14 семантическим подтипам, имеет тема «Окружающий мир»:

На фоне сказанного ожидаемо появляются синонимы, например: неологизм *Behelfsmundschutz* функционирует параллельно с неологизмом *Behelfsmaske*, технический термин *Corona-Tracing-App* замещает термины *Tracing-App* и *Согопа-App*, семантика неологизма *Einreisesperre* совпадает с семантикой неологизма *Einreiseverbot*, неологизм *Niesschutz* соотносится с неологизмом *Spuckschutz*, неологизм *Spendenzaun* подобен неологизму *Gabenzaun* и т.п. К сожалению, в цитируемом словаре не сказано, есть ли между приведенными и другими синонимами смысловая или нюансовая разница.

Синонимический ряд *Sterblichkeitsrate* «смертность» охватывает неологизмы *Mortalität* и *Mortalitätsrate*, в семантической структуре которых выделяем семы «смертный (существительное)», «человек», «бренный», «временный». Эти семы реконструированы на основе латинского полисемического существительного *mortalitas* «1) смертность; бренность, временность; 2) смертные люди, род человеческий». Очевидными являются эвфемизация или табуирование понятия. Эвфемизация тождественна процессу замены слова или выражения с грубым или неприличным содержанием на слово или выражение с нейтральным содержанием, табуирование эквивалентно запрету и ограничению употребления слова или выражения.

«Неприятное» содержание немецкого композита *Sterblichkeitsrate* нейтрализуют одолженным дериватом *Mortalität*, который становится словообразующей основой комбинированного композита *Mortalitätsrate*. Неологизм *Videoschalte* является жаргонизмом и в то же время синонимом *Videoschaltung*, появление которого обусловлено одолженным из английского языка композитом *videoconference* «видеоконференция». То есть стилистически нейтральный композит *Videoschaltung* переосмысливают с психолингвистической позиции: лексема становится эмоционально окрашенной, экспрессивной.

Согласно генезису, рассматриваемые неологизмы квалифицируем на три основные группы: исконные, заимствованные, комбинированные. **Исконные** не-

ологизмы образованы из немецкоязычного материала с помощью а) словосложения *Abstandsregel* (Abstand + -s- + regel), *Einreisesperre* (Einreise + sperre), б) переосмысления значения *hamstern*, *hochfahren*, в) аббревиации *Munaschu* (Mund-Nase-Schutz), **заимствованные** неологизмы перенесены из других языков (англ.) *Cocooning*, *Contaiment*, комбинированные неологизмы образованы из исконных и заимствованных элементов путем а) словосложения *Bewegungsdatum* (нем. Bewegung + -S- + лат. datum), *Gesichtsmaske* (нем. Gesicht + -s- + фр. maske), *Handhygiene* (нем. Hand + гр. hygiene), б) сеаабrcfwbb *coronisieren*, в) аббревиации *AHA* (Abstand + Hygiene + Alltagsmaske), *Munamaske* (Mund-Nase-Maske).

Согласно семантики анализируемых неологизмов, можно с определенной оговоркой утверждать, что коронавирус напугал немцев (*Existenzangst*), они четко придерживаются гигиенических (*Einweghandschuh*, *Gesichtsvisier*) и социально-психологических правил (*AHA*), в быту ведут себя иррационально – скупают в магазинах товары первой необходимости крупными партиями, в частности муку и туалетную бумагу (*Hamsterkauf*), складируя их дома на случай очередного «апокалипсиса» (*hamstern*), так и рационально – заказывают товары в онлайн-магазинах (*Onlineshopping*), общаются в телефонном и скайповом режимах (*Videoschalte*), отдыхают в большей степени в кругу семьи (*Coronaparty*, *Balkonien*) и на природе (*Coronaradweg*), пополнили терминологию медицины и отраслей техники, науки, математики, биологии, социологии, политики, экономики, промышленности, статистики, психологии, фармакологии.

Главными чертами являются профессионально-научное планирование жизни и безопасности граждан (*Exit-Strategie*, *Massentest*), адекватная оценка ситуации руководством страны (*Lockdown*) и обратная связь. Планируют в первую очередь образование (*Corona-Abitur*, *Homeschooling*), воспитание (*KindergartenschliePung*), работа (*Homeoffice*, *Mobilarbeit*), отдых (*Coronaferien*), спорт (*Geisterspiel*), обратная связь обеспечивает относительно нормальное функционирование лингвосообщества в экстремальных условиях жизни. Сюда добавляется и частичное преодоление экономического, политического и образовательного кризиса, что свидетельствует о стабильности власти, ее взвешенной политике, качестве хозяйствования в стране. В этом контексте коронавирус становится своеобразным механизмом проверки человеческого ресурса на прочность и гибкость, эмоциональную устойчивость и уязвимость. Предполагают, что коронавирусная пандемия продлится несколько лет. Следовательно, неологизмы, связанные с коронавирусной пандемией, как уже отмечалось в начале исследования, будут оставаться на переднем плане еще неопределенное время.

В ходе исследования был сделан вывод, что коронавирусная пандемия является одним из действенных внеязыковых факторов расширения, пополнения, обогащения и изменения словарного состава литературного немецкого языка. Формирование неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией, основано на исконной и заимствованной лексике или их комбинировании. Семантические подтипы феномена характерны почти для всех сфер жизнедеятельности. Здесь прослеживаем две основные тенденции: тенденцию к сплошному распространению неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией, в определенной области и тенденцию к селективному распространению, соответственно. Доминантными механизмами семантической деривации неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией, являются метафора, метонимия и гиперо-гипонимические включения. Для определенной части анализируемого объекта характерны скрытая интернационализированность и синонимичность.

Теоретическая значимость статьи состоит в определении семантических подтипов неологизмов, связанных с пандемией коронавируса, и их последующей классификации по тематическому признаку. Практическая значимость статьи заключается в том, что ее содержание может быть использовано в качестве актуального учебного материала при изучении немецкоязычных неологизмов.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в сопоставительных исследованиях неологизмов, связанных с коронавирусной пандемией, на материале родственных (немецкий, английский) и неродственных (немецкий, русский) языков.

Библиографический список

1. Бурцева Т.Н., Вальтер Х. и др. *Русский язык коронавирусной эпохи:* коллективная монография. Санкт-Петербург, 2021.
2. Басыров Ш.Р. Структурно-семантические особенности лексики периода пандемии коронавируса. *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2020; Т. 16, № 4 (50): 79.
3. Буцева Т.Н., Зеленин А.В. Лексикография в ситуации неологического экстрима (на материале неолексики, связанной с пандемией коронавируса). *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020; № 6 (99): 86 – 105.
4. Агеев С.В. Английские неологизмы, вызванные распространением COVID-19. Иностранные языки в экономических вузах России: *Всероссийский научно-информационный альманах.* Санкт-Петербург, 2020: 9 – 14.
5. Бунина Т.А., Гринева М.В. О новом – по-старому: коронеологизмы в английском языке. *Новый мир. Новый язык. Новое мышление*: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2021: 12 – 17.
6. Аксенова Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области COVID-19. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 9: 172 – 176.
7. Валиева Э.М. Неологизмы в немецком языке в период мировой пандемии коронавируса. *Молодой исследователь: от идеи к проекту*: материалы IV студенческой научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2020: 443 – 445.
8. *DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie*. Available at: https://www.dwds.de/themenglossar/Corona
9. Fleischer W., Barz I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. De Gruyter, 2012.
10. Розен Е.В. Н*а пороге 21 века. Новые слова и словосочетания в немецком языке*. Москва, 2000.
11. Kinne M. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. *Deutsche Sprache.* 1996; № 24.4: 327 – 358.
12. Steffens D. Von Pseudoanglizismen und Kurzzeitwörtern. *Sprachwissenschaft.* 2017; № 42.3: 275 – 304.

References

1. Burceva T.N., Val'ter H. i dr. *Russkij yazyk koronavirusnoj `epohi:* kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg, 2021.
2. Basyrov Sh.R. Strukturno-semanticheskie osobennosti leksiki perioda pandemii koronavirusa. *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2020; T. 16, № 4 (50): 79.
3. Buceva T.N., Zelenin A.V. Leksikografiya v situacii neologicheskogo `ekstrima (na materiale neoleksiki, svyazannoj s pandemiej koronavirusa). *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 6 (99): 86 – 105.
4. Ageev S.V. Anglijskie neologizmy, vyzvannye rasprostraneniem COVID-19. Inostrannye yazyki v `ekonomicheskih vuzah Rossii: *Vserossijskij nauchno-informacionnyj al'manah.* Sankt-Peterburg, 2020: 9 – 14.
5. Bunina T.A., Grineva M.V. O novom – po-staromu: koroneologizmy v anglijskom yazyke. *Novyj mir. Novyj yazyk. Novoe myshlenie*: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2021: 12 – 17.
6. Aksenova N.V. Osobennosti anglijskih neologizmov ponyatijno-tematicheskoj oblasti COVID-19. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, № 9: 172 – 176.
7. Valieva `E.M. Neologizmy v nemeckom yazyke v period mirovoj pandemii koronavirusa. *Molodoj issledovatel': ot idei k proektu*: materialy IV studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Joshkar-Ola, 2020: 443 – 445.
8. *DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie*. Available at: https://www.dwds.de/themenglossar/Corona
9. Fleischer W., Barz I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. De Gruyter, 2012.
10. Rozen E.V. N*a poroge 21 veka. Novye slova i slovosochetaniya v nemeckom yazyke*. Moskva, 2000.
11. Kinne M. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. *Deutsche Sprache.* 1996; № 24.4: 327 – 358.
12. Steffens D. Von Pseudoanglizismen und Kurzzeitwörtern. *Sprachwissenschaft.* 2017; № 42.3: 275 – 304.

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-380-382

***Serova S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: serova.svetlana@mail.ru*
***Semishova E.P.,** Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail:esemishova@gmail.com*

THE EVOLUTION OF MEDIA LANGUAGE IN THE PERIOD OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC: NEOLOGISMS IN THE MEDIATEXT. The article discusses evolution of the language of the media in the era of the coronavirus pandemic in terms of the formation of a new layer of vocabulary. The authors made an attempt to fix the update of the media language in the current period of time. The phenomenological characteristics of the process of studying the language features of media discourse are determined. The results of a study of the latest contaminated forms of occasional words that appeared in the period from October 2021 to January 2022 and formed from key concepts are presented. The authors update the composition of the keywords of the epoch and present the results of a selection of inflections

that have not yet been included in currently existing works on media vocabulary. The meaning of these words and the context are given. Conclusions are drawn about productivity of keywords for the word-building potential of media discourse. The authors conclude that the new media vocabulary is currently at the stage of formation and usage. This stage will last as long as the pandemic develops and the coronavirus situation changes.

Key words: **mediatext, medialanguage, coronavirus pandemic, keywords, media vocabulary.**

С.А. Серова, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: serova.svetlana@mail.ru*
Е.П. Семишова*, канд. филос. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: esemishova@gmail.com*

ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПЕРИОДА КОРОНАВИРУСНОЙ ПАНДЕМИИ: НЕОЛОГИЗМЫ В МЕДИАТЕКСТЕ

В статье рассматривается эволюция языка средств массовой информации в эпоху коронавирусной пандемии в части формирования нового пласта лексики. Авторами предпринята попытка зафиксировать обновление медиаязыка в текущий период времени. Обусловливаются феноменологические характеристики процесса изучения языковых особенностей медиадискурса. Приводятся результаты исследования новейших контаминированных форм окказиональных слов, образованных от ключевых понятий и появившихся в период с октября 2021 г. по январь 2022 г. Авторами актуализируется состав ключевых слов эпохи, приводятся результаты выборки слов, еще не вошедших в существующие на данный момент труды по медиалексике. Представляется их значение и контекст. Делаются выводы о продуктивности ключевых слов для словообразовательного потенциала медиадискурса. Отмечается, что новая медиалексика находится на данный момент на стадии формирования и узуализации. Эта стадия продлится до тех пор, пока развивается пандемия и меняется коронавирусная ситуация.

Ключевые слова: **медиатекст, медиаязык, коронавирусная пандемия, ключевые слова, медиалексика.**

Изменения лексического пласта языка средств массовой информации в период мировой коронавирусной пандемии считается эпохальными. В данной экстраординарной ситуации активный словарь медиа полностью обновился, сменились ключевые слова эпохи (концептуальная лексика). В практический оборот журналистов вошло более 3 500 новых и актуализированных лексических единиц [1, с. 6]. Впервые словами, отражающими время, стала не политическая, а медицинская лексика.

Обновление словаря средств массовой информации произошло стремительно, и этот процесс пока еще не устоялся, не оформился в пласт. По мнению медиаисследователей, коронавирусная пандемия по влиянию на жизнь, язык и коммуникацию – фактически отдельная эра, осмыслить этот период, в том числе с точки зрения лингвистики, еще предстоит. Исследователям медиаязыка на данный момент приходится лишь наблюдать и фиксировать происходящие изменения, регистрировать обновление и пополнение активного словаря. И поэтому, на наш взгляд, представляются актуальными в ситуации продолжающихся в медиатекстах лингвистических процессов попытки исследователей теоретизировать языковую практику и зафиксировать этапы эволюции для дальнейшего изучения.

Цель нашего исследования заключается в выявлении и фиксации в языке средств массовой информации новейшей и актуализированной лексики (ключевых слов периода конца 2021 г. – январь 2022 г.) и контаминированных слов, образованных на их основе.

Настоящее исследование основано на работах по периодизации языка средств массовой информации и анализе ключевых слов (концептуальной лексике) исторических периодов [2], на работах по исследованию и описанию динамических процессов в языке средств массовой информации в период коронавирусной пандемии [3–6], на теоретических трудах по словообразованию в медиадискурсе [7; 8].

На данный момент уже были сделаны попытки лексикографического описания новаций в языке медиа коронавирусной эпохи. Наиболее полным из них является издание Института лингвистических исследований Российской академии наук «Словарь русского языка коронавирусной эпохи», в котором представлено около 3 500 слов, актуализированных (получивших новое значение) или появившихся в русском языке в 2020 – начале 2021 гг.

Новизна нашего исследования заключается в выявлении и описании лексем, возникших в новейший период и пока не зафиксированных в научных и практических трудах.

Материалом для исследования послужили медиатексты электронных средств массовой информации (1 канал, РТР, региональный канал «Новый век» и др.), печатных периодических изданий («МК», «Коммерсант», региональная газета «Тамбовский курьер»), электронных изданий («Газета.ру» и др.). Несмотря на то, что зона выборки четко не очерчена, она вполне релевантна, так как позволяет решить нам нашу задачу – отследить обновление дискурсивного поля.

Терминологический аппарат

Ключевые слова выступают зеркалом эпохи, ее признаками, отражают исторический содержательный образ периода. До настоящего периода (до 2019–2021 гг.) к ключевым словам эпохи исследователи языка массовой коммуникации относили общественно-политическую лексику: *обнуление, принуждение к миру, аннексия, референдум и др.* С 2019 года ключевыми словами эпохи стала медицинская лексика (медикализация медиаязыка), которая перешла в политический дискурс: *самоизоляция, вакцинация, куар-код, пандемия, ковидиоты, антиваксеры и др.* Ключевые слова в данной ситуации выступают как базовые в процессе словотворчества (в широком понимании этого термина). При этом достаточно заметным в языке СМИ является так называемое «лавинообразное словотворчество».

В нашем исследовании мы рассматривали контаминированные слова, образованные путем сложения двух разных слов вне зависимости от степени сокращения объединяемых лексем. Понятие «скорнение», которое в научный оборот вводит Николина Н.А., объединяет такой процесс словообразования в языке средств массовой информации, в результате которого стираются прежние формы слов, и возникает новая, как правило, с резко оценочной коннотацией. Скорнения по языковому механизму близки к окказионализмам. Однако представляется, что медиаокказионализмы являются в большей степени частными авторскими неологизмами. Они выражают личную авторскую коннотацию, собственную оценку. Автор окказионализма – человек частный, творец. Скорнения же мы относим к общеязыковым неологизмам. Появляясь как авторские окказионализмы и получая широкое распространение и тиражирование, они теряют свое авторское, становятся общеупотребительными и приобретают устойчивую сему. В медиа они, как правило, попадают уже типическими, со сформированной коннотацией.

По итогам исследования нами было установлено, что перечень ключевых слов эпохи продолжает расширяться. К понятиям, уже зафиксированным исследователями как ключевые слова настоящего периода [9, с. 22], отнесем следующие: *ковид, коронавирус, корона, карантин, самоизоляция, локдаун*, к ним добавляются новейшие: *куар-код, Спутник, бустер, вакцина, омикрон.*

В данной работе мы представили новейшие контаминированные понятия, появившиеся в языке средств массовой информации в период конца 2021 г. – январь 2022 г. и образованные на основе вышеуказанных слов. Зафиксированы и дефисные, и слитные написания неологизмов, так как эта вариативность, графическая и орфографическая, варьирование дефисного и слитного написания является закономерным в процессе становления и узуализации понятий.

Наиболее частотным из выявленных неологизмов является актуализированный термин *куар-код* (*варианты написаний QR-код, куаркод, куар)*. Ранее понятие было нарицательным и означало специальную систему кодировки. На данный момент оно в употреблении перешло в разряд имен собственных и означает:

1. Код с информацией о вакцинации против коронавирусной пандемии.
2. Код с информацией о том, что обладатель его переболел коронавирусом.
3. Пропуск в общественные места.

Как основа для контаминации является высокопродуктивным. За короткий срок это понятие прошло узуализацию в медиасреде и вошло в традиционную систему словообразования русского языка. Обнаружены следующие контаминированные неологизмы.

Куар-фри – рестораны, в которых не требуют куар-коды. *Составители списка «куар-фри заведений» объясняют свою позицию (*«Деловой Петербург» 16.01.2022*). Куаркодизация* – присвоение куар-кодов. *Однако вскоре появились бизнесмены, которые открыто выступили против «куаркодизации»* (Продукт, 10.01.2022). *Куар-ограничения* – требования предъявлять куар-код. *Еще вчера они клеймили нас убийцами за разговоры о неэффективности куар-ограничений, а уже сегодня отменяют коды в торговых центрах* (Накануне. Ru, 23.12.2021). *Куар-законопроект* — законопроект, о повсеместном введении куаркодов. *Пришла пора принимать «куар»-законопроект?* (Царьград,

12.01.2022). *Куар-паника* – паника, связанная с повсеместным введением требований предъявлять куар-код о вакцинации против коронавирусной инфекции. *За куар-паникой в рейтинге следуют вакцинация и боязнь заразиться коронавирусом (*MOS.news 30.12.2021). *Куар-гетто* – территория, где вход везде по куар-кодам. *Куар-гетто, штрих-вакцинка* (Литературная газета, 29.12.2021). *Куар-дискриминация* – негативное или предвзятое отношение к человеку, или лишение его определенных прав на основании отсутствия куар-кода. *QR-дискриминация создает условия для серьезного социального напряжения* (Newdaynews.ru, 26.11.2021). *Куардиссидентство* – инакомыслие в отношении куар-кодов. *Куардиссидентство чревато штрафами, закрытиями заведений и даже лишением свободы* (5-tv.ru, 12.01.2022). *Куарсегрегация* – разделение людей на группы по наличию или отсутствию куар-кодов. *Куарсегрегация: страну превращают в страну контролеров и охранников* (Newdaynews.ru, 26.11.2021). *Куар-лоялисты* – люди, которые поддерживают систему введения куар-кодов. *Куар-лоялисты упирают на мутные факты его биографии. Против Коновалова в ответ развёрнут широкий информационный фронт (*Живой журнал, 01.09.2021). *Куар-либералы* – люди, которые на первое место ставят свою свободу и выступают против введения куар-ограничений. *Куар-либералы чаще всего брезгливо именуют его «ватником»* (Живой журнал, 1.09.2021). *Бескуарник* – человеку, у которого нет куар-кода. *В ходе онлайн-голосования в рамках проекта «Слова недели» «бескуарники» получили поддержку 67,5% аудитории программы «Говорим по-русски»* (Радио «Эхо Москвы», 11.07.2021). *Куаркодиловы* – крокодиловы слезы куар-кодом. *А не лить, как сказал Отар Бежанов, «куаркодиловы слезы» над статистикой заболеваемости и смертности электората от ковида* (Радио «Эхо Москвы», 11.07.2021). *Куарсвобода* – отсутствие требования предъявлять куар-код *QR-свобода* (Живой журнал, 23.12.2022).

Омикрон – штамм коронавирусной инфекции COVID-19. Актуализированный термин «омикрон» ранее имел одно значение – пятнадцатая буква греческого алфавита. На данный момент так обозначается новый штамм коронавирусной инфекции с высокой контагиозностью. Говорить сегодня о продуктивности термина преждевременно ввиду незавершенности узуализации с новой коннотацией.

Омикрон-фейк – ложный вирус. *«Омикрон»-фейк, запущенный в СМИ для нагнетания массовой истерии* (Правда.ру 30.11.21). *Омикрон-истерия* – паника, вызванная появлением штамма «Омикрон». *«Омикрон-истерия» в США будет развиваться строго по определённому сценарию* (Правда.ру 30.11.21). *Омикронволна* — волна пандемии коронавируса, вызванная штаммом «Омикрон». *Омикронволна пандемии коронавируса может пойти на спад к концу января – началу февраля* (ntv.ru, 17.01.2022). *Омикронофобия* — боязнь нового штамма «омикрон». *Омикронофобия: мир захватывает новый штамм коронавируса?* («Smolnarod», 27.11.2021*)*.

Бустер (бустерная вакцинация) – актуализированное понятие, означающее дополнительное введение вакцины против коронавирусной инфекции. На данный момент слово-понятие представляется малопродуктивным.

Бустеризация – введение бустерной дозы вакцины. *Бустеризация может оказаться причиной беспрецедентного роста заболеваемости ковидом на Западе? (*Накануне.Ru, 13.01.2022).

Спутник – российская вакцина против коронавирусной инфекции COVID-19. Если судить по продолжительности существовании этого термина в данном употреблении, то вывод о его малой продуктивности закономерен.

Спутниковцы – люди, привитые вакциной «Спутник». *В «Телеграме», например, давно действует группа «спутниковцев»* («Волгодонская Правда» 31.11.2021). *Спутникобесие* – негативная оценка вакцинации. *Спутникобесие ради повышения статистики…* («Livejournal» 10.10.2021).

Вакцина – нарицательное понятие, означавшее любой препарат для появления приобретённого иммунитета к конкретному вирусу, теперь употребляется в одном значении – вакцина против ковид-19.

Вакцинотуризм – поездка в другую страну за вакциной от COVID-19. *В Праге сейчас разрабатывают новое направление – «вакцинотуризм» в Россию. Желающих отправиться в такую поездку становится все больше (*«Звезда», 22.02.2021).

В ходе исследования обнаружено следующее:

1. Настоящий период для новейшей медиалексики – это стадия формирования и узуализации. Она продлится до тех пор, пока развивается пандемия и меняется коронавирусная ситуация. Смысловое наполнение каждого из приведенных новообразований может меняться. Однако можно сделать вывод, что слой «короналексики» [10, с. 887] войдет в историю языка и станет свидетельством эпохи.

2. В медиаязыке выявляются слова-однодневки, или слова-«метеориты», которые не закрепляются в словаре, проходят транзиторно. Какое из вышеперечисленных образований устоится и войдет в пласт, а какое исчезнет без следа и будет зафиксировано только в научных исследованиях, – не спрогнозировать.

3. Нельзя приравнивать продуктивные процессы в русском языке в целом и в медиаязыке. С одной стороны, медиа обогащают, а с другой – являются фильтром для непродуктивной лексики или избыточности.

Перспективы дальнейшей работы над языком СМИ коронавирусной пандемии имеют четкие очертания. Авторы продолжают следить за происходящими изменениями и фиксировать их на различных этапах для дальнейшего осмысления и анализа.

Подводя итог сказанному, подчеркнем: данный период речевых и стилевых метаморфоз в массовой коммуникации – это уникальная возможность для исследователей, чтобы успеть запечатлеть и проанализировать словообразовательный и продуктивный потенциал медиаязыка.

Библиографический список

1. *Словарь русского языка коронавирусной эпохи.* Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021.
2. Солганик Г.Я. Публицистический стиль, или газетно-публицистический стиль, или стиль массовой коммуникации. *Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник.* Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014: 499 – 501.
3. Прокофьева Н.А. Роль медиа в создании языка коронавирусной эпохи: пандемия словотворчества. *Русский язык коронавирусной эпохи*. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021: 52 – 65.
4. Купина Н.А. Языковые и индивидуальные метафоры в текстах СМИ эпохи коронавируса. *Русский язык коронавирусной эпохи*. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021: 224 – 233.
5. Голованова Е.И. Динамические процессы в русском языке эпохи коронавируса. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021; Т. 21, № 5: 33 – 39.
6. Голованова Е.И., Маджаева С.И. О словаре эпохи пандемии коронавируса. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2020; № 7 (441): 48 – 55.
7. Ильясова С. В. Ключевые слова-маркеры эпохи как объект языковой игры (на материале языка российских СМИ). *Грани познания*. 2014; № 1 (28): 60 – 62.
8. Николина Н.А. Типы и функции контаминированных образований в современной русской речи. *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова.* 2017; № 13: 288 – 295.
9. Приемышева М.Н. Предисловие. *Русский язык коронавирусной эпохи.* Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021: 6 – 12.
10. Северская О.И. Ковидиоты на карантикулах: коронавирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик. *Коммуникативные исследования*. 2020; Т. 7, № 4: 887 – 906.

References

1. *Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoj `epohi.* Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2021.
2. Solganik G.Ya. Publicisticheskij stil', ili gazetno-publicisticheskij stil', ili stil' massovoj kommunikacii. *`Effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetencii): Slovar'-spravochnik.* Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2014: 499 – 501.
3. Prokof'eva N.A. Rol' media v sozdanii yazyka koronavirusnoj `epohi: pandemiya slovotvorchestva. *Russkij yazyk koronavirusnoj `epohi*. Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2021: 52 – 65.
4. Kupina N.A. Yazykovye i individual'nye metafory v tekstah SMI `epohi koronavirusa. *Russkij yazyk koronavirusnoj `epohi*. Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2021: 224 – 233.
5. Golovanova E.I. Dinamicheskie processy v russkom yazyke `epohi koronavirusa. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; T. 21, № 5: 33 – 39.
6. Golovanova E.I., Madzhaeva S.I. O slovare `epohi pandemii koronavirusa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 7 (441): 48 – 55.
7. Il'yasova S. V. Klyuchevye slova-markery `epohi kak ob`ekt yazykovoj igry (na materiale yazyka rossijskih SMI). *Grani poznaniya*. 2014; № 1 (28): 60 – 62.
8. Nikolina N.A. Tipy i funkcii kontaminirovannyh obrazovanij v sovremennoj russkoj rechi. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova.* 2017; № 13: 288 – 295.
9. Priemysheva M.N. Predislovie. *Russkij yazyk koronavirusnoj `epohi.* Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2021: 6 – 12.
10. Severskaya O.I. Kovidioty na karantikulah: koronavirusnyj slovar' kak diagnosticheskoe pole aktual'nyh diskursivnyh praktik. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2020; T. 7, № 4: 887 – 906.

Статья поступила в редакцию 19.01.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-383-385

***Zlobina Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***Sorokina M.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soro.maria2013@yandex.ru*
***Liu Wanxi**, BA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: luvansi72@gmail.com*

TRANSLATION OF OFFICIAL BUSINESS LETTERS FROM CHINESE INTO RUSSIAN: SOME STABLE EXPRESSIONS AND CLICHES. The article presents an analysis of some set expressions and officialese, they are used in the translation of business correspondence from Chinese into Russian. The article analyzes individual lexical, punctuation and syntactic units and constructions of official business letters in Russian and Chinese. A brief explanation of the concepts of "business writing" and "functional style" is given in the article. The main features of Chinese business writing, including certain set expressions that are typical for standard business writing in China, are described in the work. Some differences between Russian and Chinese official business letters are analyzed, specific features of the beginning and conclusion (address and farewell) in the structure of a business letter are considered. The article offers examples of officialese and set expressions, and also gives the most successful options for their translation into Russian. The authors highlight some difficulties in translation; they should not be used in business correspondence in order for it to be successful.

Key words: **business letter, officialese, Chinese, Russian, functional style.**

***Ю.И. Злобина,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***М.О. Сорокина,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: soro.maria2013@yandex.ru*
***Лю Ваньси,** бакалавр, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: luvansi72@gmail.com*

ПЕРЕВОД ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК: НЕКОТОРЫЕ УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И КЛИШЕ

Статья представляет собой анализ некоторых устойчивых выражений и клише, используемых при переводе деловой корреспонденции с китайского языка на русский. В работе проанализированы отдельные лексические, пунктуационные и синтаксические единицы и конструкции официально-деловых писем в русском и китайском языках. Дано краткое объяснение понятий «деловое письмо» и «функциональный стиль». Представлено описание основных особенностей китайского делового письма, в том числе отдельных устойчивых выражений, характерных для стандартного делового письма в Китае. Анализируются некоторые отличия русского и китайского официально-делового письма, рассмотрены специфические особенности начала и заключения (обращение и прощание) в структуре делового письма. Предлагаются примеры клише и устойчивых выражений, а также представлены наиболее удачные варианты их перевода на русский язык.

Ключевые слова: **деловое письмо, клише, китайский язык, русский язык, функциональный стиль, официально-деловой стиль.**

Деловое письмо – вид корреспонденции, основное и важное средство делового и юридического общения. Из-за различий в культуре, традициях и этикете разных стран в китайско-российском торгово-экономическом сотрудничестве существует множество трудностей и специфических особенностей в деловой переписке. В связи с этим сегодня так актуальны исследования в области правильного перевода с китайского на русский язык, в частности перевода текстов китайского делового стиля, так как от «правильности» перевода зависит успех двусторонних отношений. В обучении официально-деловому стилю русского языка будущим переводчикам необходимы «образцы» – правила и примеры точного, строгого и вежливого перевода деловых писем с китайского на русский, что составляет практическую значимость нашей работы.

Проведенные нами анализ, сравнение, а также описание «трудных мест» в процессе перевода деловых писем с китайского на русский язык могут предоставить практическую помощь в ходе подготовки китайских студентов направления «Лингвистика» – будущих бизнес-переводчиков с китайского языка на русский. Это также будет полезно китайским студентам, изучающим международную экономику и бизнес.

Итак, цель данной работы – анализ языковых средств и выражений, используемых в деловой переписке на русском и китайском языках, а также определение сложных моментов перевода некоторых устойчивых выражений (клише) деловой корреспонденции с китайского языка на русский. Объектом нашего небольшого исследования являются письменные переводы официально-деловых писем (с китайского языка на русский). Предметом выступают лексические, пунктуационные и синтаксические единицы, конструкции и устойчивые выражения официально-деловых писем в русском и китайском языках.

В задачи нашего исследования входят: а) знакомство с существующей классификацией китайских деловых писем по их функции и составу; б) анализ некоторых системных отличий русских и китайских писем в области грамматики, пунктуации и культурных традиций; в) формирование на основе перевода некоторых конкретных китайских официально-деловых писем группы устойчивых выражений – клише, перевод которых требует определенных «контекстуальных» знаний об особенностях китайской деловой переписки, связанных с традициями китайской культуры официального общения; г) выделение стандартизированных способов перевода некоторых устойчивых выражений (клише).

Современная коммуникация понимает функциональные стили как «совокупности языковых средств, преимущественно употребляющихся в определённых сферах общения» [1], «успешность коммуникации во многом определяется овладением канонами жанра и в первую очередь характерными для него стилистическими признаками» [2, с. 55]. По мнению В.И. Горелова, «основной целью функционирования данного стиля является передача информации по вопросам делового общения, достижение договоренностей, установление соглашений по правовым вопросам» [3, с. 93]. Таким образом, тексты данного стиля предназначены для передачи информации в максимально стереотипной, стандартной и точной форме.

Китайская наука представляет достаточно много исследований в области китайского делового общения. Например, Чжу Юнься предлагает системный анализ базовых концептов китайской культуры, определяющих коммуникативные стратегии китайских предпринимателей и реализующихся в ходе их взаимодействия с представителями иных культур [4]. Среди китайских работ, посвященных анализу и описанию особенностей стилей китайского языка, необходимо отдельно упомянуть исследования, в которых рассматриваются границы употребления языковых средств выразительности и фразеологических единиц [5], а также сопоставляются стилистика и китайская культура [6]. Несомненно, в России также существуют комплексные исследования в области стилистики, лексикологии и синтаксиса китайского языка. Одними из самых значимых можно назвать работы Горелова В.И. (1970–1980-е годы), примером современного исследования являются труды М.А. Васильевой, в которых она анализирует различные аспекты официально-делового стиля китайского языка, указывает его комплексную характеристику и основные сферы применения [7].

Официально-деловой стиль китайского языка (公文语体 (事务语体) – один из функциональных стилей современного китайского, который имеет длительную историю. При составлении деловых писем в Китае соблюдаются строгие правила, используются устойчивые фразы, фразеологические штампы и специальные выражения.

Известный китайский лингвист и старший эксперт по международному бизнесу Лу Су 鲁速 выделяет два вида деловых писем: коммерческие и деловые этикетные письма. Коммерческие, или специальные письма включают в себя следующие разновидности: письмо-запрос (询价函), письмо-предложение (报价函), письмо-сопровождение (求职信), письмо-претензия (рекламация) (索赔函), письмо-заказ（订购信、订货信), рекомендательное письмо (介绍信), гарантийное письмо (保证书) и другие. Деловые этикетные письма: письмо-просьба (请求函), письмо-сообщение, или письмо-извещение (通知函), письмо-благодарность (感谢信), письмо-приглашение (邀请函), письмо-подтверждение (确认函), письмо-извинение (道歉信), письмо-поздравление (祝贺信) и т.д. [8, с. 12].

В первую очередь в деловом общении на первый план выходит «учтивый тон»: адресант обязан сохранять особое вежливое отношение к адресату. В то же время существует еще один принцип – «как можно меньше беспокойства адресату». Официальное письмо, естественно, строго стандартизовано, в нем отсутствует разговорная, диалектная, просторечная, жаргонная лексика, недопустимо использование просторечий или вульгарной лексики. Таким образом, выражения в любом случае (даже при отказе, жалобе или претензии, просьбе) должны быть максимально мягкими и вежливыми, но при этом убедительными [9]. В отличие

от публицистического, разговорного и литературно-художественного стиля, фразеологизмы с эмоционально-оценочным значением и изобразительно-выразительные средства почти не встречаются в официально-деловой речи китайского языка [10].

Перевод официально-деловых писем с китайского на русский язык очень осложняется особенностями грамматических систем данных языков. Например, в русском языке глаголы, выражающие дополнительное значение, можно заменить особыми формами – деепричастиями или причастиями; в китайском языке используются только глагольные формы, также отсутствуют безличные предложения и отглагольные существительные.

Деловые письма часто содержат много специфических деловых выражений, таких как *способы оплаты, упаковка, транспортировка и претензии*. Для того чтобы излагать мысли ясно и точно, в ходе многолетней практики был образованы различные устойчивые выражения – «клише».

Обратим внимание на некоторые различия между китайской и русской пунктуацией. Во-первых, в китайском знак 顿号(、) используется для соединения однотипных компонентов, а в русском языке такого знака нет, ту же роль играет запятая (,). Например, *我们公司经营床、沙发、衣柜等家具产品。Наша компания продает такие мебельные товары, как кровати, диваны, гардеробы и т.д.*

Следующие два знака препинания используются в китайском и русском языках в одинаковой ситуации и функции, но их внешний вид различается: точка в китайском языке 句号 (。) и точка в русском языке (.). Как и в русском, в официальных деловых письмах на китайском языке вопросительный знак (?) и многоточие (…) обычно не используются, восклицательный знак (!) появляется только в начале или в конце письма.

С точки зрения лингвистики, китайское деловое письмо как вид практического письма имеет свой уникальный стиль и особенности. Вообще говоря, китайский деловой стиль имеет множество уникальных, отличительных, традиционных черт и норм, которые проистекают из давних привычек и культурных традиций китайцев. Эти характеристики существуют для улучшения коммуникации, потому что они способствуют достижению ожидаемых целей и функций.

Деловые письма на китайском и на русском языках отличаются по формату. Прежде чем мы проанализируем конкретные языковые выражения и клише китайского официально-делового письма, необходимо описать стандартный формат делового письма на китайском языке. По традиции официально-деловое письмо в Китае состоит из семи частей:

主题 тема письма, 称呼 обращение, 正文 содержание (текст письма), 结尾敬语 прощание, 签署 подпись (включая должность, контакты, адрес или логотип и печать, если необходимо), 日期 дата и 附件 приложение.

Обращение играет особую роль: по правилам делового этикета необходимо выразить особое почтение и уважение к лицу, к которому вы обращаетесь. Оно должно быть написано на отдельной строке без пробелов, а после обращения используется двоеточие. В русском и китайском языках весьма различается структура так называемого официального «полного имени»: у русских – ФИО, у китайцев – фамилия и имя. Стандартная формула обращения к русскому партнеру – «имя + отчество», к китайскому – «фамилия + имя» [12]. Например: *«尊敬的李先生» – «Уважаемый господин Ли!», «尊敬的李先生 您好» – «Здравствуйте, уважаемый господин Ли!», «尊敬的李经理» – «Уважаемый менеджер Ли!»* и т.п.

Содержание (текст) – это основная часть письма, в которой описываются цель и задачи обращения. Оно находится во второй строке под обращением. Каждая мысль излагается в отдельном абзаце. В конце обязательно используется одно или два простых предложения, чтобы выразить надежду на то, что наша просьба будет удовлетворена другой стороной – адресатом: например, *«特此函达，即希函复» – «Мы написали Вам письмо, чтобы специально сообщить Вам об этом, и мы надеемся, что Вы ответите нам»*.

В заключение официально-делового письма используются стандартные слова пожелания и/или благодарности, такие как *«此致敬礼» – «С уважением», «敬祝健康» – «С уважением желаю Вам здоровье и счастья»* и др.

Подпись адресанта обычно ставится в правом нижнем углу строки после конца. Для делового письма, написанного от имени компании или организации, при подписании может быть представлено название компании или организации либо название конкретного отдела внутри них.

Дата письма обычно пишется на следующей строке после подписи. Следует отметить, что формат написания даты на китайском языке отличается от русского стандарта и является полностью противоположным по структуре. Например, на русском – *«23.08.2021»* (число + месяц + год), на китайском – *«2021.08.23»* (год + месяц + число).

Обратимся к анализу конкретного практического материала. В данной статье мы представляем стандартные способы перевода с китайского язык на русский устойчивых выражений (клише) только двух частей официально-делового письма: 称呼 обращение (начало письма) и 结尾敬语 прощание (заключение письма):

称呼 обращение (начало письма)

贵方 – *«Вы»*: в переводе звучит как *«Вы»*, но ни в коем случае не как *«Ваша сторона»*; напротив, выражение 我方, которое переводится на русский как *«мы»*, *«я»* и *«наша сторона»*.

«敬启者», «尊启者» и «尊敬的先生们» – общий перевод *«Уважаемые господа!»*, который обычно используется, когда адресант не знает конкретного названия или имени адресата.

«现通知贵方……» – в письме-сообщении китайцы обычно используют эту формулу в начале текста, соответствующее выражение на русском языке *«Настоящим сообщаем Вам, что…»*. Иероглиф «现» – *«теперь/в настоящее время»* обычно не играет особой роли в переводе, но в китайском языке это слово делает предложение более вежливым, а также выражает время глагола – настоящее время.

В начале официально-деловых писем часто выражается благодарность адресату за интерес, проявленный к данной фирме (ее продукции, услугам и пр.). Таким образом, письмо часто начинается следующими конструкциями: 感谢贵方发来……的询价 – М*ы благодарим Вас за запрос на поставку...;* 多谢贵方对我方产品感兴趣 – *Благодарим Вас за проявленный интерес к нашей продукции*; 贵方来函收悉, 深表感谢 – *С благодарностью подтверждаем получение Вашего письма (от)...*

结尾敬语 прощание (заключение письма).

Заключительная часть официально-делового письма, выражение благодарности адресату: штамп «此致», используемый в конце деловых писем, чтобы выразить уважение к получателю, переводится на русский как *«С уважением»*.

致以谢意– *Заранее благодарим Вас*; 不胜感激 – *будем Вам чрезвычайно признательны;* 感激之至 – *будем Вам бесконечно признательны;* 十分感激 – *премного благодарны;* 向贵方表示诚挚地谢意 – *Выражаем Вам искреннюю благодарность.*

При более точном переводе данных китайских клише на русский язык можно использовать устаревшую лексику книжного стиля, что соответствует правилам особенно вежливого обращения к адресату в китайском официально-деловом письме при выражении благодарности за услугу. Однако в современном русском официально-деловом стиле допустимо (или даже лучше) использовать другие похожие по смыслу фразы. Например, *Будем рады получить от Вас ответ, Благодарим Вас за сотрудничество и надеемся на …, Буду очень признателен Вам за…* и т.д.

Еще одно устойчивое выражение – 我们将竭诚为您服务 – переводится как (наиболее точный вариант) *«Мы сделаем все возможное, чтобы искренне служить Вам»*. Следует отметить, что в современном русском языке более понятный вариант перевода звучит как *«Будем рады ответить на все Ваши вопросы»*. Очевидно, что первый вариант сложен и труден для понимания и слишком устарел, поэтому в переводе лучше использовать второй вариант, более привычный для россиян и более легкий для понимания. В конце китайского официально-делового письма (особенно письма-запроса) часто выражается надежда на скорейший ответ: *期待贵方寄来详细报价 В ожидании Вашего подобного предложения; 等待贵方报价 В ожидании Вашего предложения*. Стоит отметить, что дословный перевод текста официально-делового письма (например, с использованием устаревших слов и выражений) часто не является самым удачным; следует добиваться эквивалентного перевода, более доступного и «близкого» носителю русского языка.

Таким образом, мы представили классификацию китайских деловых писем по их функции и составу (коммерческие и деловые этикетные письма, включающие ряд подвидов), обозначили некоторые системные отличия русских и китайских писем (соединения однотипных компонентов, другая функция знаков препинания, вовлечение особых культурных традиций китайцев в текст стандартного письма, формат делового письма на китайском – обращение, содержание, заключение). Также мы предложили некоторые конкретные группы устойчивых выражений – клише, которые свойственны китайским деловым письмам: 贵方, 此致, 感激之至, 我们将竭诚为您服务, 期待贵方寄来详细报价. Их перевод требует «контекстуальных» знаний об особенностях деловой переписки в Китае и связан с традициями китайской культуры. Определили, что в процессе перевода деловых писем с китайского языка на русский необходимо учитывать следующие особенности: древнекитайская лексика, китайские профессиональные термины, устойчивые выражения, преобразование частей речи, трансформация и перестановка слов, сложные предложения, а также лексические, синтаксические и пунктуационные особенности, существующие в китайском и русском языках. Кроме того, необходимо знать стандартные формы перевода официальных вежливых выражений, которые китайцы обычно используют в деловом общении.

Научная новизна работы состоит в том, что были определены клише и способы перевода на русский язык с учетом китайского делового этикета. Теоретическая значимость статьи заключается в необходимости внимательного изучения современного состояния и изменений, которые происходят в языке международной деловой коммуникации. Практическая значимость связана с дальнейшим исследованием способов и приемов перевода деловой корреспонденции, а также с возможностью применения результатов исследования на практических курсах русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 2002.
2. Плещенко Т.П., Федотова Н.В., Чечет Р.Г. *Стилистика и культуры речи*. Минск: НТООО «ТетраСистемс», 2001.
3. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Zhu Yunxia. *Written Communication Across Cultures: A Sociocognitive Perspective on Business Genres*. Philadelphia: John Benjamins, 2005.
5. 陈汝东。对外汉语修辞学。– 南宁：广西教育出版社， 2000. Чэнь Жудун. *Стилистика китайского языка как иностранного*. Наньнин: Образовательное издательство АР Гуанси, 2000.
6. 黎云汉。汉语风格学。– 广州：广东教育出版社，2000. Ли Ю. *Стилистика китайского языка*. Гуанчжоу: Образовательное издательство провинции Гуандун, 2000.
7. Васильева М.А. *Официально-деловой стиль китайского языка*. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
8. 鲁速。俄语商务信函教程. – 北京：北京大学出版社，2016. Лу С. *Коммерческая корреспонденция на русском языке*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2016.
9. Харитонова О.В., Аласания Е.П., Баранова С.Е. Особенности официально-делового стиля речи в русском языке и методы его изучения в иностранной аудитории. *Мир науки*. 2017; Т. 5, № 1. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/17PDMN117.pdf
10. 吴海燕。商务汉语ом词汇研究。– 北京：中国书籍出版社，2014. У Х. *Исследование лексики коммерческого китайского языка*. Пекин: Китайское Книжное Издательство, 2014.
11. 实用汉俄经贸用语词典/陈玫. – 北京：北京大学出版社，1997. Чен М. *Китайско-русский словарь обиходных торгово-экономических выражений*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 1997.
12. Хуан В. *Практический курс делового китайского языка*. Пекин: Sinolingua, Санкт-Петербург: КАРО, 2006.

References

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 2002.
2. Pleschenko T.P., Fedotova N.V., Chechet R.G. *Stilistika i kul'tury rechi*. Minsk: NTOOO «TetraSistems», 2001.
3. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Zhu Yunxia. *Written Communication Across Cultures: A Sociocognitive Perspective on Business Genres*. Philadelphia: John Benjamins, 2005.
5. 陈汝东。对外汉语修辞学。– 南宁：广西教育出版社， 2000. Ch`en' Zhudun. *Stilistika kitajskogo yazyka kak inostrannogo*. Nan'nin: Obrazovatel'noe izdatel'stvo AR Guansi, 2000.
6. 黎云汉。汉语风格学。– 广州：广东教育出版社，2000. Li Yu. *Stilistika kitajskogo yazyka*. Guanchzhou: Obrazovatel'noe izdatel'stvo provincii Guandun, 2000.
7. Vasil'eva M.A. *Oficial'no-delovoj stil' kitajskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: KARO, 2008.
8. 鲁速。俄语商务信函教程. – 北京：北京大学出版社，2016. Lu S. *Kommercheskaya korrespondenciya na russkom yazyke*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2016.
9. Haritonova O.V., Alasaniya E.P., Baranova S.E. Osobennosti oficial'no-delovogo stilya rechi v russkom yazyke i metody ego izucheniya v inostrannoj auditorii. *Mir nauki*. 2017; T. 5, № 1. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/17PDMN117.pdf
10. 吴海燕。商务汉语ом词汇研究。– 北京：中国书籍出版社，2014. U H. *Issledovanie leksiki kommercheskogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kitajskoe Knizhnoe Izdatel'stvo, 2014.
11. 实用汉俄经贸用语词典/陈玫. – 北京：北京大学出版社，1997. Chen M. *Kitajsko-russkij slovar' obihodnyh torgovo-`ekonomicheskih vyrazhenij*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 1997.
12. Huan V. *Prakticheskij kurs delovogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Sinolingua, Sankt-Peterburg: KARO, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-385-388

***Feng Haixia**, senior lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Henglongjiang Oriental University (Harbin, China), E-mail: fenghx1994@163.com*

EXTERNAL DISSEMINATION OF CHINA'S NATIONAL IMAGE IN THE CONTEXT OF "ONE BELT, ONE ROAD" (USING THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN VERSION OF "CHINA FROM A BIRD'S-EYE VIEW"). Bird's eye view of China documentary series released by CCTV, taking a panoramic view of the natural and cultural landscape of Chinese land from a new shooting point of view, showing the world the true image of the developing Chinese country and won unanimous praise at home and abroad. In this article, from the point of view of the semiotics of communication, the methods and techniques of building a national image of China are considered. The author seeks to reflect the role of an excellent documentary film in building the national image of the country. After all, the external dissemination of a good image of the country is of great practical importance in national cultural diplomacy. The analysis concludes that the Russian version of "China from a bird's eye view" uses a completely new shooting angle, uses original audiovisual narrative techniques and effectively combines non-verbal symbols and linguistic symbols in intercultural communication, and the outward dissemination of China's national image has been successful. The problem under study is of particular importance in our time, when China is strengthening multifaceted cooperation with Russian-speaking countries in the context of the One Belt, One Road.

Key words: **documentaries, "China from a bird's eye view", One Belt and One Road, spreading the national image.**

This work is supported by the HVU Research Innovation Company Construction Program (HDFKYTD202111) and the Heilongjiang 14th Five-Year Educational Science Key Theme Program for 2022 (GJB1422483)

***Фэн Хайся,** доц., Хэнлунцзянский восточный университет, г. Харбин, E-mail: fenghx1994@163.com*

ВНЕШНЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ВЕРСИИ «КИТАЙ С ПТИЧЬЕГО ПОЛЕТА»)

Серия документальных фильмов «Китай с птичьего полёта», выпущенных CCTV, с панорамным видом на природный и культурный ландшафт китайской земли и с новым подходом к съемке показали миру подлинный образ развивающейся китайской страны и вызвали единодушное одобрение как в Китае, так и за его пределами. В данной статье с точки зрения семиотических моделей коммуникации рассматриваются методы и приемы построения национального имиджа Китая. Автор стремится отразить роль названного документального фильма в построении национального имиджа страны. Ведь он имеет очень большое практическое значение в национальной культурной дипломатии. В ходе анализа делается вывод, что русскоязычная версия «Китай с птичьего полёта» использует совершенно новый ракурс съемки, оригинальные аудиовизуальные приемы повествования и эффективно сочетает невербальные и языковые символы в межкультурной коммуникации, что делает внешнее утверждение национального имиджа Китая более успешным. Особую значимость исследуемая проблема приобретает в наше время, когда Китай укрепляет многоплановое сотрудничество с русскоязычными странами в контексте проекта «Один пояс – один путь».

Ключевые слова: **документальные фильмы, «Китай с птичьего полета», Один пояс и один путь, распространение национального имиджа.**

Работа выполнена при поддержке Программы строительства научно-исследовательской инновационной компании ХВУ (HDFKYTD202111) и Программы ключевых тем по образовательной науке «14-я пятилетка» в провинции Хэйлунцзян на 2022 год (GJB1422483)

«Китай с птичьего полёта» – это крупномасштабный документальный фильм снятый компанией CCTV Records International Media Co., Ltd. Аэрофотосъемка осуществлена каналом CCTV Records Channel. Сериал, состоящий из 34 эпизодов, каждый по 50 минут, был выпущен в пять сезонов. Он охватывает 23 провинции, 5 автономных районов, 4 города центрального подчинения и 2 специальных административных района по всей стране. В фильме «Китай с птичьего полёта» отражено оригинальное визуальное творчество и аэрофотоснимки, чтобы показать уникальный культурный ландшафт, природно-географические особенности, национальную культуру, социально-экономическое развитие и изменения в стране во всех направлениях и в трех измерениях, позволяющих как постоянным, так и новым зрителям в панорамном виде увидеть красивый, экологический и цивилизованный Китай [1, с. 122]. После выхода в эфир фильм получил горячий отклик и восторженные отзывы. Как он получил огромный успех? Как строится национальный образ в фильме? Какая трансляционная стратегия в нём? Эти вопросы стоит изучить.

Актуальность проблемы заключается в том, что в контексте проекта «Один пояс – один путь» распространение положительного национального имиджа Китая поможет укреплять добрососедство и дружбу, стратегическое сотрудничество со странами Восточной Европы и Центральной Азии, будет способствовать культурной дипломатии Китая.

Задачи исследования подчинены основной цели:

1. Определить важность документального фильма для распространения национального имиджа.

2. Изучить методы и приемы создания национального имиджа страны в работе «Китай с птичьего полёта».

3. Изучить внешнекоммуникационную стратегию «Китая с птичьего полёта».

4. Подтвердить ценность русской версии фильма для распространения национального имиджа Китая в контексте проекта «Один пояс – один путь».

Новизна работы заключается в применении семиотической теории в межкультурной коммуникации.

Известно, что национальный имидж – важная часть национальной «мягкой силы».

А что такое национальный имидж? В своей книге «Межкультурная коммуникация» Сунь Инчунь отмечает, что «имидж государства – это впечатление, восприятие и оценка истории и нынешнего положения конкретной страны, поведение государства, деятельности государства и его внешних воздействий в сознании международного сообщества и внутренней общественности. Для государства его имидж – это целостное представление его мягкой и жесткой силы в глобальной сфере, результат комплексного воздействия распространения общественной информации и практики международных обменов в мировом обществе [2, с. 439]. «Национальный имидж многоуровневый и может быть представлен в виде культурного, политического, экономического, дипломатического и т.д. Среди них культурный образ является важной частью национального имиджа. Он является не только концентрированным отражением сохранения и наследования культурных традиций, новаторства в культуре, качества культурной жизни, содержания и структуры культуры, систем и концепций культуры, но и отражает качество, характер и духовность нации, а также является важным критерием для оценки международного влияния и репутации страны» [2, с. 444].

Документальный фильм – это вид кино или телевизионного искусства, в котором в качестве творческого материала используются жизненные факты, в роли объекта выступают реальные люди и реальные вещи. Для него характерна также художественная обработка и демонстрация, где базовой выступает реальная действительность, побуждающая людей к размышлениям. Истина обладает надежными и объективными характеристиками, которыми легче убедить людей и вызвать эмоциональный резонанс. Гуманистические документальные фильмы обычно сотрудничают друг с другом посредством трех повествовательных элементов: картины, объяснения и музыки, и выражают чувства и восприятие создателя, раскрывают нереалистичное универсальное значение и вечную ценность посредством представления объективных вещей, понимания человека и природы, анализа истории и культуры, глубокого восприятия жизни, понимания общества, размышлений о рациональности жизни. «Культура сама по себе обладает присущими ценностями», следовательно, «ее незаметное и гибкое влияние на познавательный субъект облегчает для гуманистических документальных фильмов исключение «потенциальных интересов» в международном сообществе, создание впечатлений, восприятия и оценки, а также создание безмолвного эффекта распространения во внешнем мире» [3, с. 227]. Можно сказать, что гуманитарные документальные фильмы являются важным средством формирования национального имиджа и носителем распространения. Хороший документальный фильм может сыграть положительную роль в культурной дипломатии.

Как строится национальный имидж Китая в «Китае с птичьего полёта»?

Успех производства фильма «Китай с птичьего полёта» неотделим от использования в документальном фильме передовых международных технологий съемки, точного контроля предметных материалов, уникального творчества визуального слуха и сильного художественного очарования повествования. Можно сказать, что это эпопея «панорамного Китая», которая рассматривается как ценность культурного наследия, художественной оценки, так и ценность международного общения.

1. Взгляд на Китай с точки зрения технологии аэрофотосъемки

В первом сезоне «Китай с птичьего полёта» во время съёмок длиной 150 000 километров (что эквивалентно 4 кругам вокруг экватора) было использовано 16 пилотируемых вертолетов и 57 беспилотных летательных аппаратов, в которых приняли участие более 300 человек, что создало крупнейшую в Китае на сегодняшний день аэрофотосъемку. Используемая аэрофотоаппаратура является лучшей в мире: Shotover F1, камера – RED EPIC, объектив – зум-объектив Canon [4, с. 57]. Для съемки использовался пилотируемый вертолет, оснащенный лучшим международным аэрофотоаппаратом. Каждый снимок был сделан с высоты птичьего полета с тысяч высот, открывая панорамный вид на чудеса китайской земли. Использование объектива 4K Ultra HD, сочетание цвета и света, удивительная композиция представляет красивую, великолепную, нежную и тихую гибкую картину [5, с. 73]. Команда режиссеров выбирает место съемки, использует спутниковую карту, чтобы спроектировать траекторию полета, высоту полета и угол в смоделированной трехмерной среде, рисует сценарий с разделенным объективом для достижения «точной съемки».

Во втором сезоне «Китай с птичьего полёта» использовались беспилотные летательные аппараты, пилотируемые летательные аппараты и орбитальные спутники для многоуровневого представления изображений, а также видеокамеры VR для представления спецэффектов на плоских изображениях. При съемке журавля с красной короной в природном заповеднике Яньчэн в провинции Цзянсу съемочная группа установила VR-камеру на его задней части, и визуальный эффект «полета на журавле» привлек внимание зрителей. Использовалась летающая съемка сцены «одно зеркало до конца», чтобы показать прекрасный природный ландшафт и красочную экологическую среду Китая, блестящие достижения экономического строительства, раскрыть инновационную движущую силу, стоящую за «китайским чудом», чтобы мир мог поделиться глубиной и древностью китайской цивилизации [6, с. 19].

2. Глядя на Китай с экрана съемки

(1) Панорама с уникальной точки зрения показывает великую красоту Китая.

Во вступительном комментарии к фильму «Китай с птичьего полёта» написано: «Как птица, оторвавшись от земли, мы взмыли к облакам! Увиденное превзойдёт все ожидания! Вы отправитесь в обычно недоступные места, увидите изумительные картины, которые доступны только сверху. С высоты птичьего полета даже самые знакомые места выглядят по-другому». «Глаз Бога», созданный с помощью таких технологий, как беспилотники и вертолеты, позволит получить вид на всю китайскую землю. Величественные горы и извилистые реки, поразительное мастерство таинственной природы, быстрые перемены в городах, трудолюбие и мудрость людей, подъем лошадей, радость рыбы, прекрасные кадры снимков – все это дает людям прекрасный визуальный опыт, заставляет людей ощущать гармоничное сосуществование человека и природы, богатство страны и счастье народа. Невербальные символы в этих коммуникациях могут резонировать эмоционально больше, чем лингвистические символы, и вдохновлять желание людей понять.

(2) Хорошо рассказывать китайские истории, используя изысканные приемы повествования.

Разъяснения в «Китае с птичьего полёта» богаты информацией и эмоциями, в них используются различные риторические приемы, которые придают сцене личностные качества и жизненную силу, являются живыми, интересными и философскими. Например, в статье «Хайнань» рассказывается о макаках с полуострова Наньван: «В полдень обезьяны спускаются в воду, чтобы избежать летней жары. Король обезьян берет на себя роль тренера. Он только смотрит на берег и никогда не садится в воду. В конце концов, мокрые волосы действительно теряют достоинство короля обезьян». В статье «Цзянсу» рассказывается о пике нефритовой девушки в горе Хуагуо города Ляньюньган: «Это может быть место, где Сунь Укун перевернул сальто за восемьдесят восемь миль», что приводит к следующему описанию – места рождения У Чэнэня, автора «Путешествия на Запад», одного из четырех известных китайских шедевров. Введение во «Внутренней Монголии», фраза «нация верхом на лошади, с храбростью в качестве щита и честью в качестве веры, скачущая между небом и землей» выражает дух и особенности монгольского народа. В «Хайнань», следуя за камерой, можно увидеть быстро развивающийся город Санья. Объяснение: «В эпоху быстрого развития перемены вездесущи, и люди должны ускоряться, чтобы воспользоваться растущей возможностью богатства» вызывает у людей энтузиазм и непоколебимую веру в будущее своей страны. Такие методы повествования бесконечны, что не только повышает интерес и философскую рациональность фильма, но и повышает его близость другим народам. «Китай с птичьего полёта» рассказывает китайскую историю, демонстрируя китайский дух, озвученным голосом Ли Лунбиня.

(3) Показать китайскую культурную коннотацию с фоном китайской музыки.

Будь то создание атмосферы или выражение эмоций, музыка часто может достичь лучших результатов, чем картинка. В «Китай с птичьего полёта» фоновая музыка меняется с изменением тона повествования. Сочетание музыки и картины дает зрителям сильную привлекательность. Эта музыка, иногда страстная, иногда тихая и далекая, иногда таинственная, иногда веселая и живая, создает богатую и изменчивую атмосферу. На музыкальном фоне «Китай с птичьего полёта» можно услышать звуки различных музыкальных инструментов, таких

как виолончель, фортепиано, барабаны, бамбуковая флейта, флейта, китайский гуцинь, увидеть скачущих по лугам лошадей, стаи перелетных птиц, булькающие потоки воды, ледники, услышать звуки природы, создающие разные художественные концепции в разных картинах и повествованиях. Обработка очарования музыкальной мелодии рассеяна и непоколебима. Китайская музыка основана на почве нации на протяжении тысячелетий и всегда поддерживала божественность неба и земли и природные региональные особенности. Благодаря музыке перед камерой представлены разные нации, регионы, их исторические культуры, сочетание которых может лучше понять оттенок музыки и национально-культурный колорит.

А внешняя коммуникационная стратегия «Китая с птичьего полёта» заключается в том, что в фильме активно использованы языковые и неязыковые символы в межкультурном общении.

Семиотика тесно связана с отражением особенностей жизни людей, которые связаны с объективным миром через символы, и люди также должны знать мир через символы. С точки зрения символов, культура – это поведение человека, которое передает смысл через символы. Одним из основных направлений исследований межкультурной коммуникации является то, как я общаюсь с другими, и как люди из разных культур понимают друг друга. Языковые и невербальные символы являются посредниками такого общения и понимания. Как следует из названия, языковые символы включают, помимо лингвистических, жесты, молчание, время, пространство, цвет и т.д., представляя опыт разных культур [2, с. 109]. Важность языковых и невербальных символов в межкультурном общении является обязательной.

«Китай с птичьего полёта» посредством представления местной культуры преследует цель осознать культурную самобытность различных рас и обычаев, а также динамичный процесс развития культуры от познания к идентичности. Природный и человеческий ландшафты, представленные в фильме, то есть невербальные символы в общении, составляют основной источник информации для межличностного общения, особенно для выражения эмоций разными людьми. Однако в контексте межкультурного общения часто возникают различия и недоразумения в понимании людьми вербальных и невербальных символов. Это требует того, чтобы обе стороны могли правильно выбирать вербальные и невербальные символы с целью показать культурное значение и поделиться социальными отношениями: «…лингвистические символы сильны в логическом мышлении, абстрактном анализе и теоретическом исследовании, в то время как невербальные символы могут выражать сложные и невыразимые чувства, которые в основном используются для дополнения, усиления, повторения, выделения и корректировки информации в лингвистических символах» [2, с. 135]. Следовательно, только эффективная комбинация этих двух факторов может достичь истинной цели межкультурного общения.

Дикторские тексты и субтитры «Китай с птичьего полёта» являются лингвистическими символами, а кадры и фоновая музыка – невербальными символами. Когда аудитория может только догадываться и ассоциироваться, не глядя на картинку без комментариев, трудно точно и глубоко понять культурную коннотацию содержания, представленного на картинке, не говоря уже о культурной идентичности. Дикторские тексты к «Китаю с птичьего полёта», упомянутые ранее, характеризуются большим объемом информации, использованием множества риторических методов, живыми и интересными, а также богатыми философскими высказываниями. В случае отсутствия комментариев иностранные зрители не поймут, что «Тяньшань в Синьцзяне – это огромная горная система общей протяженностью 2500 километров, охватывающая четыре королевства»; не почувствуют, что тети в Циндао изобрели модный китайский юмор под названием «Лицо Джини» при плавании на пляже; не будут поражены мудростью трудящихся более 2000 лет назад: изобретением подземного проекта по сохранению воды «Карез Колодец», который превратил пустыню в оазис. Можно сказать, что гуманистический документальный фильм без комментариев похож на красивую девушку без души. Поэтому роль языковых символов в межкультурном общении особенно важна. Например, благодаря русской версии фильма «Китай с птичьего полёта» люди русскоязычных стран могут увеличить интерес к просмотру, удовлетворить любопытство, связанное с культурными различиями, могут избежать неправильного толкования культуры, воспринимать образ Китая через совместное представление языка и картин. В результате постепенно складывается культурная адаптация, способность по-настоящему понимать особенности рельефа китайской земли, условия жизни китайского народа, глубокую традиционную культуру и гуманистическое наследие, ощущать культурный оттенок китайской нации и великие изменения, вызванные быстрым развитием экономики, науки и техники Китая.

Ценность русской версии фильма «Китай с птичьего полёта» для распространения национального имиджа Китая состоится в том, что он призван:

1. Способствовать осуществлению культурной дипломатии Китая в отношении русскоязычных стран

Первый сезон русскоязычной версии «Китай с птичьего полёта» был продюсирован и завершен китайским международным телеканалом. Китайское международное телевидение (China Global Television Network, CGTN) официально начало вещание 31 декабря 2016 года. Всего через год после его запуска он стал основным международным средством массовой информации, сравнимым с BBC, CNN, Al Jazeera и Russia Today (RT), и является важным каналом для мира, чтобы понять Китай и международные события. Канал CGTN на русском языке является подканалом, который охватывает Азиатско-Тихоокеанский регион, Ближний Восток и Европу. Основными клиентами канала являются 12 стран СНГ, Восточная Европа и 3 страны Балтии, общая численность населения составляет около 300 миллионов человек [7].

Сегодня, чтобы построить новую модель всесторонней открытости и глубокой интеграции в мировую экономическую систему, Китай под руководством президента Си Цзиньпина продвигает реализацию проекта «Один пояс – один путь» – это путь сотрудничества и обоюдного выигрыша, способствующий общему развитию и общему процветанию, путь мира и дружбы, способствующий взаимопониманию, доверию и укреплению всесторонних обменов. «Три страны Восточной Славонии» (Россия, Украина, Беларусь) и «пять стран Центральной Азии » (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан, Туркменистан) являются русскоязычными странами вдоль «Одного пояса – одного пути». Таким образом, русская версия «Китай с птичьего полёта» позволяет русскоязычным народам за короткий промежуток времени понять Китай, сформировать хорошее впечатление о нем, усилить мягкую силу страны и влияние на международное сообщество в целом, способствовать широкому сотрудничеству в различных областях в будущем, взаимопониманию, уважению и доверию между народами.

2. Способствовать углублению понимания и идентичности народов русскоязычных стран в отношении культурной коннотации китайской нации

Китайская культура является одной из древнейших цивилизаций в мире, ей более 5 000 лет. Китайская культура обширна и глубока, имеет дальние корни, долгую историю. Славная китайская цивилизация внесла неизгладимый вклад в мировую историю. Однако, судя по практике китайской культурной дипломатии в прошлом, мы обычно придаем большое значение демонстрации нашей традиционной культуры через китайскую оперу, акробатики, песни и танцы, еду, народное искусство и другие массовые коммуникационные проекты в качестве платформ. Таким образом, общее восприятия иностранцами китайского образа является относительно мелким аспектом понимания Конфуция, Великой китайской стены, пекинской оперы, каллиграфии, пельменей, чая и т. д. И они не имеют всестороннего и глубокого познания китайской культуры и ее основных ценностей. С другой стороны, из-за исторических и идеологических факторов западное общество глубоко предвзято относится к Китаю, и даже Институт Конфуция, миссия которого – распространять китайскую культуру и продвигать преподавание китайского языка, также является «крепостью идеологической пропаганды» в некоторых западных странах. Люди русскоязычных стран неизбежно будут затронуты западными тенденциями мышления. В этом случае, чтобы построить культурно-дипломатическую дискурсивную систему с китайскими характеристиками, мы не должны строить машину за закрытыми дверями, напротив, необходимо опираться на широкую международную перспективу и универсальные чувства, выходящие за рамки национальностей и идеологий. Культурная дипломатия должна осуществляться на языке и в форме, понятных и приемлемых для населения целевых стран, включая западную аудиторию, и оказывать на них безмолвное влияние. «Китай с птичьего полёта», являясь успешным примером пропаганды национального имиджа в последние годы, активно показывал миру современное лицо Китая и мировому сообществу имидж новой, красивой, процветающей, экологической, цивилизованной и правовой страны. Документальный фильм расширяет адаптивный оттенок отношения традиционной китайской культуры к современности, а великолепные картины отражают эксклюзивность Китая. Традиционные идеи, такие как «единство неба и человека» и «гармония», также обладают огромной духовной жизненной силой перед лицом многих так называемых проблем «современности».

3. Способствовать укреплению дружбы и сотрудничества с русскоязычными народами в процессе реализации проекта «Один пояс – один путь»

В контексте реализации проекта «Один пояс – один путь» Китай активно развивает экономическое партнерство со странами – участниками проекта, совместно создает сообщество интересов, судьбы и ответственности, основанное на политическом взаимном доверии, экономической интеграции и культурной терпимости. Одновременно с продвижением строительства инфраструктуры, укреплением сотрудничества по производственным мощностям и стратегической стыковкой развития «Один пояс – один путь» в качестве одного из основных направлений своей работы ставит «общение с сердцами и умами людей». Это также мост для гуманитарных обменов. Продвигая дух шелкового пути, осуществляя строительство интеллектуального шелкового пути и здорового шелкового пути, он активно сотрудничает в различных областях, таких как наука, образование, культура, здравоохранение и неправительственные обмены [8]. «Три страны Восточной Славонии» и «пять стран Центральной Азии» как русскоязычные страны вдоль «Одного пояса – одного пути» также являются странами, в которых Китай активно развивает сотрудничество в области энергетики, инфраструктуры, образования, науки и техники. Культурные обмены между странами и взаимное обучение между цивилизациями особенно важны. Русская версия «Китай с птичьего полета» сыграла положительную роль в межкультурном распространении национального имиджа Китая в русскоязычных странах. Это мост, «позволяющий человеку с одной дискурсивной комбинацией пройти через этот мост в лес другой дискурсивной комбинации и вернуться самостоятельно» [9, с. 154]. Этот мост, как

и строительство «Одного пояса – одного пути», позволит людям соответствующих стран укреплять обмены и взаимопонимание, налаживать диалог, обмены и взаимное обучение для разных культур и цивилизаций, а также содействовать взаимопониманию, уважению и доверию между странами.

В качестве вывода следует отметить, что в последние годы Китай энергично развивал, постоянно реформировал и внедрял инновации в международные СМИ; страна постоянно изучает способы усиления дискурсивной силы международного общественного мнения, переходя от пассивному к активному; своевременно, объективно, точно и всесторонне, а также очень интересным и проникновенным способом передавая голоса китайцев и рассказывая китайские истории, постепенно завоевывает международное признание и заслуживает похвалу в международных СМИ. Среди них «Китай с птичьего полета» стал отличным образцом документа для формирования имиджа страны. Этот документальный правдив, глубок и трогателен по своей сути. Он чувствует перемены в судьбе страны и перемены времени. Он оставляет образы для истории страны и мира в целом. Он удачно передает имидж Китая для всех зрителей по всему миру, а также имеет ценность для культурного наследия, художественной оценки и для международного общения.

В будущем многоязычная версия фильма «Китай с птичьего полета» будет запущена, что позволит миру лучше понять трехмерный и красочный Китай, показать положительный имидж Китая как строителя мира во всем мире, вкладчика в глобальное развитие, хранителя международного порядка, способствующего построению сообщества с общим будущим для человечества. Это будет иметь очень важное практическое значение в культурной дипломатии Китая.

Перспектива дальнейших исследований видится в рассмотрении проблем переводов документальных фильмов и их роль в межкультурном общении.

Библиографический список

1. Ху Ф. «Китай с птичьего полета» показывает Китай с уникальной точки зрения, чтобы показать великую красоту Китая. *Ежегодная конференция Китайской федерации работников журналистики и технологии 2017 года*. 2017: 122 – 123.
2. Сунь И. *Наука межкультурной коммуникации*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2015.
3. Ченг М., Шэнь Д., Чжан Ц. *Культурная дипломатия мировых держав (регионов)*. Пекин: Издательство мировых знаний, 2014.
4. Чжан Ш. Обзор и наведение: техническая перспектива и повествовательная перспектива аэрофотосъемки Китая. *Арт-обзор*, 2019; № 5: 57 – 64.
5. Ло М., Х. Конструирование национального образа Китая в документальном фильме на примере «Китая с птичьего полета». *Юго-восточное распространение*. 2018; № 6: 72 – 75.
6. Цай Х. Аудиовизуальный нарративный анализ «Аэрофотосъемки Китая». *Журналистика и коммуникативные исследования*. 2021; № 9: 16 – 20.
7. Канал CGTN на русском языке. *ТВ-глаз*. Available at: http://www.tvyan.com/cctv/cgtnrussian/
8. Один пояс – один путь. *Энциклопедия Байду*. Available at: https://baike.baidu.com/item/Пояс и дорога/13132427? Fr = aladdin
9. Цзян Ф. *Коммуникация и культура*. Пекин: Издательство Китайского университета связи, 2011.

References

1. Hu F. «Kitaj s ptich'ego poleta» pokazyvaet Kitaj s unikal'noj tochki zreniya, chtoby pokazat' velikuyu krasotu Kitaya. *Ezhegodnaya konferenciya Kitajskoj federacii rabotnikov zhurnalistiki i tehnologii 2017 goda*. 2017: 122 – 123.
2. Sun' I. *Nauka mezhkul'turnoj kommunikacii*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2015.
3. Cheng M., Sh`en' D., Chzhan C. *Kul'turnaya diplomatiya mirovyh derzhav (regionov)*. Pekin: Izdatel'stvo mirovyh znanij, 2014.
4. Chzhan Sh. Obzor i navedenie: tehnicheskaya perspektiva i povestvovatel'naya perspektiva a`erofotos`emki Kitaya. *Art-obzor*, 2019; № 5: 57 – 64.
5. Lo M., H. Konstruirovanie nacional'nogo obraza Kitaya v dokumental'nom fil'me na primere «Kitaya s ptich'ego poleta». *Yugo-vostochnoe rasprostranenie*. 2018; № 6: 72 – 75.
6. Caj H. Audiovizual'nyj narrativnyj analiz «A`erofotos`emki Kitaya». *Zhurnalistika i kommunikativnye issledovaniya*. 2021; № 9: 16 – 20.
7. Kanal CGTN na russkom yazyke. *TV-glaz*. Available at: http://www.tvyan.com/cctv/cgtnrussian/
8. Odin poyas – odin put'. *`Enciklopediya Bajdu*. Available at: https://baike.baidu.com/item/Poyas i doroga/13132427? Fr = aladdin
9. Czyan F. *Kommunikaciya i kul'tura*. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskogo universiteta svyazi, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-388-390

Zhang Hongli, *student, Huihua College of Hebei Normal University (Huihua, Russia), E-mail: 2858133432@qq.com*

THE UNIVERSALITY AND PARTICULARITY OF COLOR WORDS IN CHINESE AND RUSSIAN. The article examines universality and particularity of color words in Chinese and Russian. As is known to all, color words are important and common in our life. Due to the differences in geographical location and cultural connotation, color words not only have commonness but also personality in Russian and Chinese. In this paper, the researcher takes black, white, red and yellow as examples to analyze. It is known that color words not only have universality between Chinese and Russian, but also have special connotations due to the influence of their respective national cultures. This article looks at the commonalities and differences that exist between Chinese and Russian colours, further emphasizing: although China and Russia are neighboring large countries, differences in national cultures are still evident, and we need to actively use the similarities and differences that exist between them to promote cultural exchange between the two countries.

Key words: **black, white, red, yellow, green, universality, particularity.**

Чжан Хунли, *студент, институт Хэбэйского педагогического университета, г. Хуйхуа, E-mail: 2858133432@qq.com*

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИЧНОСТЬ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТ, В КИТАЕ И В РОССИИ

Данная статья рассматривает универсальность и специфичность слов, обозначающих цвета, в Китае и в России. Как известно, слова, обозначающие цвет, имеют важное и универсальное значение в нашей жизни. Однако в связи с различиями в географическом положении, культурном значении и т.п. данные слова имеют уникальные особенности в китайском и русском языках. В этой статье в качестве примера рассматриваются следующие цвета: чёрный, белый, красный и жёлтый. С помощью этих слов можно узнать не только общее в китайском и русском языках, но и их особое значение в той мере, в какой они находятся под влиянием своей национальной культуры. Кроме того, рассматриваются существующие различия между самими цветами, что ещё больше подчёркивает индивидуальность каждого цвета в России и Китае. Несмотря на то, что обе страны соседствующие, присутствуют ощутимые различия в национальной культуре, которые можно использовать для культурного обмена между государствами.

Ключевые слова: **чёрный, белый, жёлтый, красный, зелёный, универсальность, специфичность, Россия, Китай.**

Говоря о нашей жизни, следует отметить, что нельзя жить без цвета во всех отношениях. Одежда есть цвет, у посуды есть цвет, в компьютере имеются все цвета, какие можно только пожелать, что уж говорить о самой природе. Российский психолог А.Р. Лурия отметил, что «человеческий глаз может воспринимать несколько сотен тысяч цветов и подмечать разницу между ними» [1].

В связи с частыми международными контактами в стране и за рубежом появляется все больше исследований китайских и английских слов, обозначающих цвет: «Сравнительное исследование шести слов, обозначающих цвет, в английском и китайском языках» Сунь Синьфа, «Сравнительный анализ английских и китайских слов, обозначающих цвет», Чай Жуйциня, «Сравнение слов, обозначающих цвет, Китая, Англии и Франции для понимания культуры этих стран» Ху Цзина. Однако исследований, посвященных китайским и русским словам, обозначающим цвет, существенно мало. Именно поэтому актуальность данной работы связана с изучением универсальности и специфичности слов, обозначающих цвет, в Китае и России. Слова, обозначающие цвет, в китайском и русском языках обладают уникальными физическими свойствами. Кроме того, поскольку этническая культура Китая и России отличается, для каждого языка характерны свои значения цвета.

Цель данной работы – выявить универсальность и специфичность слов, обозначающих цвет, в Китае и в России; доказать универсальность и специфику культур, представленных словами, обозначающим цвет.

Цель работы предполагала решение следующих задач:

1. Проанализировать чёрный, белый, красный и жёлтый цвета в Китае и России.
2. Объяснить различные культурные феномены слов, обозначающих цвет, в обеих странах.
3. Выявить универсальность и специфичность слов, обозначающих цвет.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в дальнейшем изучении конкретных областей культурных сходств и различий между Россией и Китаем и в обогащении теоретических исследований.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы данной работы могут быть использованы в таких практических областях, как лингвистика, межкультурная коммуникация и культурология.

Рассмотрим, какая универсальность и специфичность слов, обозначающих цвет, существует в русском и китайском языках.

1. Чёрный цвет

Универсальность

Когда речь заходит о чёрном, первые ассоциации, которые приходят на ум людям как в Китае, так и в России, связаны с какой-то мрачностью, чем-то пугающим. На этом основании люди часто связывают плохие вещи с чёрным цветом. Он имеет отрицательное символическое значение и является воплощением зла и мрака.

Например, в китайском языке есть следующее слово, обозначающее отвратительные вещи чёрным цветом: с китайского языка “黑” переводится как «чёрный».“黑钱” можно перевести как «грязные деньги; деньги, заработанные нечестным путём». “黑心” означает, что у человека «чёрная душа», что он бесчеловечный. “黑名单” переводится как «чёрный список (имён)», в который были занесены люди, кому не следует доверять из-за невыполненных обещаний. В “黑社会” речь идёт о мафии, преступном мире, о чём-то криминальном.“颠倒黑白” переводится как «выдавать чёрное за белое», то есть искажать истину, факты.

Аналогичная ситуация и в русском языке. В нем также присутствуют термины «чёрная душа», «чёрные люди», обозначающие что-то нехорошее, злое. «Чёрная клевета» означает злонамеренное оскорбление. «Чёрное дело», «чёрный рынок» – плохие поступки, направленные против закона и этики. «Чёрные реакционные силы» – в каком-то смысле похоже на «黑社会» в китайском языке [2]. В русском языке чёрный цвет символизирует что-то «грязное», «нехорошее». Выражение «чёрная кошка» – это знак невезения, неудачи. Русские считают, что встреча с чёрной собакой, кошкой или же монахом в чёрной рясе на улице сулит что-то плохое, может быть даже ужасное. [3]. Аналогично и в Древнем Китае при описании плохого дня использовалось слово “黑道日”, то есть «чёрный день».

Специфичность

В отличие от российской культуры, «чёрный цвет» в Китае имеет и благородное, положительное значение.

В современном обществе чёрный цвет часто ассоциируется с технологиями, уравновешенностью, стабильностью и т. д. Например, люди часто используют чёрный цвет, чтобы подчеркнуть свою благородную атмосферу в повседневной одежде и дизайне пространства. Кроме того, в Китае есть слово “黑土地”, которое означает «плодородная земля».

В Древнем Китае понятие «чёрный цвет» символизирует достоинство, благородство, справедливость и самоотверженность. В китайской пекинской опере персонажи Чжан Фей, Ли Куй, Бао Чжэн и другие позитивные фигуры имеют маски чёрного цвета. Чжан Фей и Ли Куй, известные в Древнем Китае герои, были смелыми и мудрыми, любимыми многими китайцами. Бао Чжэн, известный чиновник Древнего Китая, был настолько справедлив, что осмелился заявить императору о несправедливости по отношению к народу. Его уважали и любили китайцы из поколения в поколение.

В русском языке подобного значения черного цвета не обнаружено.

2. Белый цвет

Универсальность

Белый цвет означает благородство и святость как на китайском, так и на русском языках. Говоря о белом, люди думают о белом облаке, свете, хлопке, свадебном платье, о чём-то дневном, и всё это ассоциируется с чем-то чистым и прекрасным. Белый цвет – это то, что заставляет чувствовать себя комфортно. Белый день всегда даёт больше безопасности и теплоты, чем чёрная ночь.

В знаменитом китайском сериале «Путешествие на Запад» бодхисатва – символ святости и спокойствия в Китае – носит белую одежду.

В китайском языке белый цвет обозначается иероглифом “白”. В Китае есть много пословиц и выражений, которые используют слово «белый» в положительном смысле. К примеру, в выражениях “一清二白”, “洁白无瑕” белый цвет указывает на честность и доброту человека – «без единого пятнышка». “真相大白” – данное выражение переводится как «раскрытие всей правды; обнаружение истинного положения дел».

Подобно Китаю, белый цвет имеет такое же значение в России. Белый лебедь в знаменитом балете «Лебединое озеро» является символом невинной девушки, признак чистоты и красоты. Если говорить о религии, то белый цвет в христианстве связан со святыми. В повседневной речи используются слова «белый свет», «среди белого дня» и т. д.

Кроме того, в китайском и русском языках белый цвет также может означать некое бессилие и угрозу. Например, «пациент побледнел», что означает, что жизненная сила покидает его.

В Китае, начиная с древних времён, когда кто-то умирал, церемония прощания называлась «白事” – похороны. Все родственники усопших должны были надевать белую одежду. Белый также указывает на политическую угрозу и реакционные силы, известные как “白军”.

В русском фольклоре смерть носит белое и означает конец. В ходе революции в России белый цвет также представлял собой реакционные силы, например, «белая армия», «белый террор» и т. д.

Специфичность

Всем известно, что в Древнем Китае была очень строгая иерархия в обществе. Белый был цветом людей из низших сословий.

Таким образом, в китайском языке есть слова “白丁”, “白屋” и т.д. “白丁” означает простолюдинов, а “白屋” – жилище бедняков. В Китае белый цвет в выражениях также может иметь бесполезное и бессмысленное значения. Например, “白白地” (‘псу под хвост’), и особенно это значение отражено поговорке “一穷二白”, которая означает «бедный и культурно отсталый (о стране)».

Белый цвет также имеет иррациональное и нестандартное значение в русском языке. К примеру, выражение «белая ворона» относится к людям, которые отличаются от общепринятых стандартов, ищут что-то новое и уникальное. Выражение «белые стихи» означает поэзию, которая не рифмуется. Белый также означает привилегии, благородство [4], например, выражение «белая кость».

3. Красный цвет

Универсальность

Красный как в русском, так и в китайском языках цвет имеет значение чего-то красивого. В Китайском языке он обозначается иероглифом “红”. Например, выражение “红颜” (‘красное лицо’) означает «красавица». В русском языке красный ассоциируется с любимым человеком и объектом, жизнью, огнём, радостью, чем-то красивым, например, « «красная девица», «Красная площадь».

Красный цвет в Китае также является символом революции, прогресса. Красный – цвет крови, жизни. Флаг Китая называется “五星红旗” – пятизвёздный красный флаг. Также в Китае во время революции была сформирована “红军” (‘Красная армия’).

В истории революции в России известны такие термины, как «Красная Армия», «красная власть», «красное знамя» и т. д.

Специфичность

На традиционной китайской свадьбе красный – это символ радости, счастья, веселья, поэтому жених и невеста надевают наряды этого цвета. Во времена Древнего Китая голову невесты обязательно покрывала красная фата “红盖头”, что символизировало благополучие и счастье.

В отличие от китайской культуры, красный цвет на российской свадьбе вызывает чувство печали, некоего траура. Красное платье символизирует грусть, поскольку, когда девушка выходит замуж, она больше не принадлежит своей семье, а уходит в семью мужа. В русском фольклоре есть песня, строчка из которой гласит: «Не шей ты мне, матушка, красный сарафан».

4. Жёлтый цвет

Универсальность

В русском и китайском языках жёлтый цвет означает «чахлый», «болезненный». В китайском языке обозначается иероглифом “黄”, поэтому выражение “面黄肌瘦” «жёлтое лицо» имеет значение ’изможденное и грустное’.

Жёлтый цвет также широко известен в значении предвестника чего-либо не очень хорошего или предупреждения. Например, во время прогноза погоды часто появляются «жёлтые предупреждения», указывающие на плохую погоду. Во время футбольного матча судья должен показать «жёлтую карточку» в качестве предупреждения.

Специфичность

В китайском языке желтый означает верховенство. Река-мать, «колыбель китайской цивилизации», называется “黄河”. Жёлтый цвет – цвет земли, символизировавший государство. Он стал собственностью феодального монарха, который обычные люди не могут просто использовать. Во времена императора Хань У-ди жёлтому цвету начали поклоняться, поскольку в то время главным сельскохозяйственным культом была земля, которая вырастила большое количество живых существ на земле. Например, выражением “黄榜” обозначался приказ императора, а “黄袍” означало платье императора. Даже существовал термин “黄马褂”, которым именовалась жёлтая куртка, надеваемая поверх халата, которую жаловал император отличившимся чиновникам за их заслуги.

В китайском языке жёлтый цвет также означает неудачу, например, когда люди не добиваются успеха в чем-то, они говорят: “这件事情黄了”.

В последние годы из-за распространения западной культуры жёлтый цвет в китайском языке стал иметь негативное и пессимистическое значение. В конце XIX века, чтобы привлечь читателей и расширить продажи, «Воскресная газета» в США учредила в 1895 году «Воскресный специальный выпуск», который опубликовал комикс «Жёлтый ребенок», в котором изображен маленький мальчик в жёлтой рубашке, содержание которого было вульгарным. Считается, что непри-

стойные книги и периодические издания с тех пор называются «порнографическими книгами» [5].

Жёлтый цвет имеет плохую репутацию и в российской культуре. Например, документы, которые носили при себе русские проститутки, были написаны на жёлтой бумаге и назывались «жёлтый билет». В качестве другого примера можно отметить, что психиатрическая больница имела название «жёлтый дом». В библейской сцене (на фреске «Поцелуй Иуды») Иуда был одет в жёлтый плащ, когда предавал Иисуса Христа. В данном случае жёлтый цвет является символом обмана, измены и предательства.

5. Зелёный

Универсальность

Как в русском, так и в китайском языках зелёный цвет символизирует природу, указывает на жизненную силу, жизнеспособность и т.д. В китайском языке обозначается иероглифом «绿». В Китае председатель Си Цзиньпин выдвинул очень современную концепцию – «绿水青山就是金山银山», показывая, что китайский народ глубоко понимает природу и осознает важность её защиты для выживания человечества. В русском языке есть похожие выражения, например, «зелёное золото», которое относится к лесу и показывает, что русские люди придают большое значение природной среде. Существует также множество китайских идиом, в которых зелёный цвет используется для обозначения принадлежности к растениям, например, «绿草如茵» – густая, мягкая зеленая трава, «**青枝**绿叶» – зеленые ветви и листья. В русском языке есть похожие выражения, например, «зелёный друг», когда люди говорят о растениях, и «зелёная таможня», то есть Государственная инспекция по карантину растений.

Специфичность

В древнем Китае зеленый означал цвет неполноценности. В первом сборнике китайской поэзии «Шицзин» есть строка «绿衣黄裳» (‘«зеленая одежда и желтая одежда»’) – верх зеленый, а низ желтый. Это нестандартная для того периода ситуация. Традиционно считалось, что верхняя одежда должна быть желтой, олицетворяя достоинство. Нижняя одежда должна быть зеленого цвета, что символизирует низкое положение – здесь речь идет о перестановке чести и низости. Во времена династии Мин семьи проституток должны были носить зеленые головные уборы, а актеры театра в некоторых ролях должны были носить зеленые одежды. Зеленый олицетворял оскорбление, супружескую измену и позор.

В русском языке зелёный цвет означает незрелый, а также молодой. Например, в русском языке есть такие поговорки и выражения: «Зелёный виноград – не вкусен, млад человек – не искусен», «Молодой – зелёный, старый – сед, а середовой – в масть», «зелёная молодежь». Фраза «зелёный стол» появилась, когда русские, играя в карты, застилали стол зелёным сукном.

Путем сравнительного анализа четырёх цветов между Китаем и Россией можно увидеть, что помимо физических свойств самих цветов, значение этих слов также наделены различными коннотациями из-за разницы национального образа жизни и в культурных и духовных коннотациях. Несмотря на то, что Китай и Россия являются соседями, существуют достаточно важные различия в словах, обозначающих цвета. Поэтому люди каждой страны должны относиться друг к другу с пониманием и уважением.

Библиографической список

1. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Москва: Издательство Московского университета, 1997.
2. *Бюро словаря русского языка при университете Хэйлунцзяна. Большой российско-китайский словарь*. Пекин: Коммерческое издательство, 1985 (**黑**龙江大学俄语系词典编辑室。**大俄**汉词典（Z) **北京**：**商**务印书馆，1985).
3. Тань Л. *Курс по страноведению русского языка*. Чанчунь: Издательство Цзилиньского университета, 1996 (谭林. **俄**语语言国情学教程（M）长春：**吉林大学出版社**，1996).
4. У Г., Ян С. *Культурная семантика*. Пекин: Издательство военной литературы и искусства, 2000 (**吴国**华，杨喜昌. **文化**语义学（M）**北京**：军事文艺出版社, 2000).
5. Чжао М. *Сравнительное изучение русской и китайской лингвокультур*. Пекин: Военное издательство «Ивэнь», 1996 (赵敏善. **俄**汉语言文化对比研究（M）. **北京**：军事谊文出版社，1996).

References

1. Luriya A.P. *Yazyk i soznanie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1997.
2. *Byuro slovarya russkogo yazyka pri universitete H`ejlunczyana. Bol'shoj rossijsko-kitajskij slovar'*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1985 (**黑**龙江大学俄语系词典编辑室。**大俄**汉词典（Z) **北京**：**商**务印书馆，1985).
3. Tan' L. *Kurs po stranovedeniyu russkogo yazyka*. Chanchun': Izdatel'stvo Czilin'skogo universiteta, 1996 (谭林. **俄**语语言国情学教程（M）长春：**吉林大学出版社**，1996).
4. U G., Yan S. *Kul'turnaya semantika*. Pekin: Izdatel'stvo voennoj literatury i iskusstva, 2000 (**吴国**华，杨喜昌. **文化**语义学（M）**北京**：军事文艺出版社, 2000).
5. Chzhao M. *Sravnitel'noe izuchenie russkoj i kitajskoj lingvokul'tur*. Pekin: Voennoe izdatel'stvo «Iv`en'», 1996 (赵敏善. **俄**汉语言文化对比研究（M）. **北京**：军事谊文出版社，1996).

Статья поступила в редакцию 22.01.22

УДК 811.161.1*42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-390-392

Shumilina S.A., *postgraduate, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing (Moscow, Russia),*
E-mail: shumilina.swet@yandex.ru

NEOLOGISMS IN THE BLOGOSPHERE OF THE PUBLICISTIC DISCOURSE OF RUNET. The journalistic discourse of the Runet blogosphere is a network space in which the Russian language is undergoing significant changes due to the objective development of the language and the subjective ways of its adaptation to the tasks of journalistic author's content. The relevance of research is determined by considering issues related to the peculiarities of the functioning of the Russian language in the journalistic discourse of the network space. The purpose of the article is to present the results of a study of some of the features of the formation and use of neologisms by the authors of the journalistic discourse of the Runet. The study is based on descriptive (descriptive-analytical) and contrastive methods of the linguo-cognitive paradigm. Based on the studied language material – the texts of Livejournal bloggers – general statements are made: the replenishment of journalistic content with new words occurs mainly using individually author's words; the appearance of such words is associated with a certain discursive situation; individual author's vocabulary is implicit, subject to stereotyping.

Key words: **Russian language, neologism, word formation, publicistic discourse, web-based communication.**

С.А. Шумилина, *аспирант, ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького», г. Москва,*
E-mail: shumilina.swet@yandex.ru

НЕОЛОГИЗМЫ В БЛОГОСФЕРЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУНЕТА

Публицистический дискурс блогосферы Рунета – сетевое пространство, в котором русский язык претерпевает значительные изменения, обусловленные объективным развитием языка и субъективными авторскими способами приспособления языка к задачам публицистического контента. Актуальность данного исследования определяется рассмотрением вопросов функционирования русского языка в публицистическом дискурсе сетевого пространства. Целью данной статьи является изложение результатов изучения некоторых особенностей образования и употребления неологизмов авторами текстов публицистического дискурса Рунета. Исследование опиралось на описательный (дескриптивно-аналитический) и контрастивный методы лингвокогнитивной парадигмы. На основании изученного языкового материала – новых слов их текстов блогеров Livejournal – строятся обобщающие положения: пополнение публицистического контента новыми словами происходит в основном за счет использования индивидуально-авторских (окказиональных) слов; появление таких слов связано с определенной дискурсивной ситуацией; индивидуально-авторская лексика имплицитна, подвержена стереотипизации.

Ключевые слова: **русский язык, неологизм, словообразование, публицистический дискурс, сетевое общение.**

Публицистический дискурс Рунета сегодня – самый объемный многоуровневый дискурс сетевого русскоязычного пространства. Отечественная и зарубежная лингвистика наряду с иными важными вопросами языковедческого научного знания активно исследует проблемы, связанные со структурой, содержанием и функционированием публицистического дискурса. Нет нужды подробно останавливаться на множестве трактовок понятий как самого дискурса, так и его важнейшей разновидности – дискурса публицистического. Со временем, когда М. Фуко определил дискурс как «совокупность высказываний…» [1, с. 108], а Т.А. ван Дейк как «коммуникативное событие…» [2, с. 4], отечественная лингвистика в лице Александровой [3; 4], Бурцева [5], Ивановой [6; 7; 8], Клушиной [7; 8], Кубряковой [9], Макарова [10], Ревзиной [11; 12] и др., опираясь на лингвокогнитивную парадигму в научных исследованиях, в целом приняла дискурс как амбивалентное понятие, включающее в себя и процесс, и его результат. Другими словами, когнитивный процесс создания речевого высказывания одновременно является деривацией соответственной дискурсивной формации [12, с. 73].

Дискурс как таковой, а публицистический в особенности, детерминирован социумом, имеет тесную связь с особенностями мышления и мировоззрения конкретного общественного образования, его культурной средой и языковой системой. Публицистический дискурс Рунета, кроме того, содержит в себе значительную составляющую политического контекста, а его наполнение непосредственно связано со спецификой восприятия русскоговорящего реципиента.

Для усиления воздействующей функции публицистического высказывания авторы блогосферы Рунета создают публицистический контент, используя оригинальные языковые средства. Их выбор нередко обусловлен ситуативными требованиями, качествами и особенностями адресата публицистического высказывания, необходимостью и возможностью практического использования сетевого ресурса. Публицистический дискурс, оставаясь менее других устойчивым к изменениям и интертекстуальной проницаемости [12, с. 76], не препятствует, а, напротив, способствует обращению авторов к креативным подходам в выборе языковых единиц и средств выразительности для достижения поставленной цели – максимальному воздействию на адресата и усилению привлекательности своего контента в глазах широкой аудитории пользователей русскоязычного сетевого пространства.

Рассмотрим релевантность данного утверждения на примере использования блогерами Рунета такого лексического средства языка, как неологизмы.

Переходя к обсуждению неологизмов, необходимо сделать два важных замечания. Во-первых, по поводу сложности определения новых слов в науке о языке, связанной (прежде всего) с тем, что каждая отдельная новая номинация обладает разной «степенью новизны» в разных языковых коллективах и для каждого отдельного носителя языка. В данной статье используется наиболее широкое понимание неологизмов как слов, значений слов и словосочетаний, появившихся в определенный период в языке или использованных один раз в каком-либо тексте или акте речи [13, с. 262]. Во-вторых, по поводу сегодняшнего большого научного интереса к проблемам неологии в языке Интернета, к тем новым языковым единицам, которые появились и постоянно появляются в интернет-пространстве в связи с безграничной свободой языкового употребления в цифровой сфере. Понятно, что активность неологизмов в языке влечет за собой и активность их изучения в науке о языке, и только перечисление современных исследований, посвященных сегодняшним новым словам и выражениям в Рунете, займет несколько страниц. Поэтому в статье укажем лишь коллективную монографию Радбиль Т.Б., Щениковой Е.Б., Рацибурской Л.В «Русский язык в интернет-коммуникации. Лингвокогнитивный и прагматический аспекты» [14] с обширной библиографией по современной неологии.

Итак, в русском языке появление новых слов связано с семантическими трансформациями, словообразовательными деривациями и собственно заимствованием иноязычных слов. В случае рассмотрения публицистического дискурса видится оправданным признавать два главных источника появления неологизмов: языковой (общеязыковые неологизмы) и окказиональный (индивидуально-авторские слова). Первый – общеязыковой – наполняет публицистический контент новыми единицами языка, появляющимися благодаря развитию науки, совершенствованию технологий, усложнению социальных отношений и т.д.

Так, сетевой ресурс Рунета Ревизор.ру опубликовал материал под названием «В Москве состоялось награждение победителей Russian Creative Awards», содержащий следующую информацию: *«Содержательная часть была отработана через видеопрофайлы…»* [15], где слово *«видеопрофайлы»* – пример употребления неологизма, появившегося в языке в результате научно-технических разработок в области развития информационного сетевого пространства. *«Английское слово Profile означает не только «профиль», но и «личное дело»… досье», – читаем на странице аккаунта «Что-Это-Такое.ру?»* [16].

К этому же типу неологизмов относятся и слова, вошедшие в язык в результате заимствования из других языков, как самостоятельные лексические единицы, так и в качестве частей в составе слова. К первым можно отнести множество иностранных слов, прочно вошедших в русский язык через сетевые ресурсы и профессиональный жаргон вместе с появлением и освоением самих инновационных предметов, понятий, явлений.

Так, слово *краудфандинг*, представляющее собой соединение двух английских слов (crowd – «толпа» и funding – «финансирование»), прочно вошло в речевое употребление в значении народного финансирования более десяти лет назад, но в орфографический словарь русского языка оно попало только осенью 2020 года [17].

Примером другого типа неологизмов могут служить слова с английскими морфемами: *«шорт» – шорт-лист*; *«кросс» – кросс-валидация*, *«пресс» – пресс-релиз* и т.п. Тот же ресурс Ревизор.ру о награждении победителей Russian Creative Awards: *«Церемония прошла в Концертном зале «Зарядье», – сообщает пресс-релиз премии»* [15].

Представляется, что наибольший интерес с позиции изучения пополнения русского языка новыми словами в публицистическом дискурсе Рунета представляет значительная группа слов, именуемая индивидуально-авторскими. Этот вид языковых единиц, на наш взгляд, имеет иную природу образования и иной функциональный потенциал: кроме номинативной функции новые авторские слова и выражения используются блогерами для усиления воздействия своего высказывания на адресата информационного сообщения, отсечения части «не своей» аудитории, не способной распознать и понять содержание, имплицируемое в метафорической форме выражения. Подобные слова не только в силу своей исключительности в семантическом и словообразовательном плане, но и по причине интенсивности «захвата» информационного пространства блогосферы Рунета представляют большой исследовательский интерес. Несмотря на часто ограниченную пространством конкретного сетевого ресурса сферу употребления, индивидуально-авторские неологизмы все же имеют некоторые общие классификационные признаки:

– ситуативную модель образования;
– метафорическую/имплицитную основу образования;
– клишированную форму употребления.

Рассмотрим обоснованность создания подобной классификации на примере слова *ватан*, используемого блогерами Livejournal (ЖЖ) с 2014 года. Репрезентативная выборка по условию поиска *ватан* за период 2014–2022 гг. содержит 8 184 случая употребления данного слова в значении, отличном от словарного [18]: а) *ватан* – сущ. ро́дина, оте́чество; отчи́зна || оте́чественный [19]; б) *ватан* – (араб. страна, родина) в средние века и в начале нового времени во многих районах Индии, в частности в Махараштре, название любой наследственной собственности, владения, должности, привилегии [20]; в) *ватан* – политическая национальная партия в Египте [20]: 1) в 1879–1882, возглавлялась Ораби пашой; 2) в 1907–1953, основана М. Камилем [21].

Впервые на ресурсе Livejournal в ином (отличном от указанных) значении это слово встречается в тегах автора jonson55555 в публикации от 14 октября 2014 года в связи с ситуацией в Донецке: *«#Донецк Ватаны опять бегают по городу в поисках укропов с карманными градами»* [18]. Ситуативность, обусловившая появление слова *ватан* в информационных сообщениях блогеров, пишущих на русском языке, очевидна: напряженность политических отношений между Украиной и РФ, военные действия в Донецке и первый украинский Майдан обозначили два оппозиционно настроенных в политическом плане лагеря, представители которых называли друг друга *ватанами* и *вышиванами*. Последнее слово можно считать жаргонной деривацией от разговорного *вышиванка* – наименования предмета национального украинского костюма (платья, блузы, рубахи), богато украшенного вышивкой. Политический жаргонизм *ватан* в значении *«патриот»* сейчас устоялся как речевое клише в функции обращения. В комментариях к посту блогера colonelcassad (2 место в общем рейтинге ЖЖ) «США против Ирана: Перспективы «более безопасного региона»» от 12.01.2020 г. читатель с никнеймом natriumcat пишет:

«Что, ватан, в 2014 верил в рубль?:)» [22].

Ответный комментарий от никнейма vitaliy196018:

«А ты, вышиван, в гривну?» [22].

Клишированное обращение *вышиван* имплицитно допустимо связано и с жаргоном с отсылкой к этнической принадлежности оппонента к жителям Украины. Так, Словарь воровского жаргона дает следующее толкование глаголу *вышивать*: а) идти в нетрезвом состоянии, б) вести себя вызывающе [23]. Слово *вышиван* пока не указывается ни в одном из словарей и ни в одной из сетевых словарных систем, его употребление – пример как раз того случая, когда языковое средство возникает в связи с конкретной языковой ситуацией в условиях речевой свободы Интернета.

Ситуативность модели образования слова *ватан* с иным семантическим содержанием в данном случае также очевидна. Имплицитность проявляется в том, что само понятие *патриот* приобретает негативную оценочную характеристику: теперь граждане Украины называют *ватанами* граждан РФ, подчеркивая их «патриотизм», проявляющийся, по их мнению, в непротивлении неправильной государственной внешней политике.

Слово получило быстрое распространение в публицистическом дискурсе Рунета, поменяло свою семантику в результате клиширования. Пространство его употребления, расширяясь, со временем перестало привязываться к политической ситуации между Украиной и Россией, слово стало использоваться авторами блогосферы Рунета для негативной характеристики социальной позиции своих соотечественников.

Новое семантическое поле неологизма *ватан* достаточно полно определено блогером rex_net в сообщении от 18.05.2018 в связи с событиями в Кемерово (орфография и пунктуация сохранены авторские): «*Кто-то считает, что ватаны это зомбированные идейные особи, кто-то считает, что ватанов не*

существует, дескать, это выдумка хохлов и либералов...» [22]. В данном контексте смысловое содержание слова *ватан* расширяется за счет привнесения в семантическое поле элемента оценочности, свойственного авторским суждениям публицистического дискурса в Рунете. В результате денотативное значение слова, отсылающее к связи человека с родиной, теряет свою нейтральную коннотацию. Экспрессивная (оценочная) коннотация усиливается и вуалирует первоначальный содержательный компонент. Это приводит к проявлению иных смыслов слова *ватан:* человек, принимающий и транслирующий идеи массовой пропаганды; человек, извлекающий выгоды лично для себя из своей общественной позиции, деятельности; лжепатриот.

Таким образом, блогосфера публицистического дискурса Рунета – пространство активной деривации слов с потенциально широкой семантикой. Авторы блогов употребляют новые слова, максимально соответствующие конкретной коммуникативной ситуации. Индивидуально-авторские языковые единицы, имплицитно содержащие новое (в отличие от общепринятого) семантическое наполнение, способствуют реализации главной функции публицистического сообщения – воздействующей. В процессе частого употребления индивидуально-авторские неологизмы подвергаются воздействию коммуникативных ситуаций и субъективно-образных представлений их участников относительно предмета коммуникации, вследствие чего происходит изменение значений этих слов. Посредством клиширования окказиональные неологизмы в определенный момент теряют индивидуально-субъективную авторскую составляющую, быстро осваиваются всеми участниками коммуникации, приобретают стереотипный статус и широко распространяются в Рунете.

Библиографический список

1. Фуко М. *Археология знания*. Киев: «Ника-Центр», 1996.
2. Ван Дейк Т.А. *К определению дискурса*. Лондон, 1998.
3. Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса. *Категоризация мира: пространство и время*: материалы научной конференции. Москва: Диалог-МГУ, 1997: 15 – 25.
4. Александрова О.В. Когнитивная функция языка в свете функционального подхода к его изучению. *Когнитивные аспекты языковой категоризации*. Рязань, 2000.
5. Бурцев В.А. Дискурсивная формация как единица анализа дискурса. *Вестник ТГУ*. 2008; Выпуск 10 (66).
6. Иванова М.В. Публицистика в цифровую эпоху. *Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура:* сборник статей II Международной научно-практической конференции. Москва, 2018; Т. 1: 347 – 353.
7. Иванова М.В., Клушина Н.И. Креативные возможности языка в интернет-коммуникации. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки*. Москва, 2021; № 1 (103): 52 – 62.
8. Иванова М.В., Клушина Н.И. Публицистика в истории русского литературного языка: от древнерусской словесности к интернет-коммуникации. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018; Т. 16, №1: 50 – 62.
9. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты*: сборник обзоров. Москва: ИНИОН, 2000: 7 – 25.
10. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
11. Ревзина О.Г. Язык и дискурс. *Вестник МГУ*. Серия 9: Филология. Москва, 1999, № 1: 33.
12. Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации. *Критика и семиотика*. Новосибирск, 2005; Выпуск 8: 66 – 78.
13. Котелова Н.З. Неологизмы. *Русский язык. Энциклопедия*. Москва: «Дрофа», 1997: 262 – 263.
14. Радбиль Т.Б., Щеникова Е.Б., Рацибурская Л.В. *Русский язык в интернет-коммуникации. Лингвокогнитивный и прагматический аспекты.* Москва: Флинта, 2021.
15. *РЕВИЗОР.РУ*. Available at: https://www.rewizor.ru
16. *В словарь русского языка добавили слова «краудфандинг», «кешбэк» и «подкаст»*. Available at: https://incrussia.ru/news/v-slovare/
17. *LIVEJOURNAL:* Available at: https://www.livejournal.com/rsearch?page=15&q=2014%20%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BD&searchArea=post
18. *LIVEJOURNAL:* Available at: https://rex-net.livejournal.com/480178.html
19. *Словари и энциклопедии на Академики*. Ватан: перевод с татарского на русский. Available at: https://translate.academic.ru/ватан/tt/ru/
20. *Полное собрание законов Российской Империи*. Санкт-Петербург, 1867. Available at: https://runivers.ru/bookreader/book10461/#page/510/mode/1up
21. *Большой российский энциклопедический словарь*. Available at: https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus/1700271.html
22. *США поставили Украине M141 BDM*. Available at: https://colonelcassad.livejournal.com/5559664.html#comments
23. *Словарь русского жаргона. Сленг современной молодежи*. Available at: https://ojargone.ru/v/

References

1. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Kiev: «Nika-Centr», 1996.
2. Van Dejk T.A. *K opredeleniyu diskursa*. London, 1998.
3. Aleksandrova O.V. Vidy prostranstv teksta i diskursa. *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya*: materialy nauchnoj konferencii. Moskva: Dialog-MGU, 1997: 15 – 25.
4. Aleksandrova O.V. Kognitivnaya funkciya yazyka v svete funkcional'nogo podhoda k ego izucheniyu. *Kognitivnye aspekty yazykovoj kategorizacii*. Ryazan', 2000.
5. Burcev V.A. Diskursivnaya formaciya kak edinica analiza diskursa. *Vestnik TGU*. 2008; Vypusk 10 (66).
6. Ivanova M.V. Publicistika v cifrovuyu `epohu. *Yazyk i rech' v Internete: lichnost', obschestvo, kommunikaciya, kul'tura:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2018; T. 1: 347 – 353.
7. Ivanova M.V., Klushina N.I. Kreativnye vozmozhnosti yazyka v internet-kommunikacii. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. Moskva, 2021; № 1 (103): 52 – 62.
8. Ivanova M.V., Klushina N.I. Publicistika v istorii russkogo literaturnogo yazyka: ot drevnerusskoj slovesnosti k internet-kommunikacii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2018; T. 16, №1: 50 – 62.
9. Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike. *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty*: sbornik obzorov. Moskva: INION, 2000: 7 – 25.
10. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
11. Revzina O.G. Yazyk i diskurs. *Vestnik MGU*. Seriya 9: Filologiya. Moskva, 1999, № 1: 33.
12. Revzina O.G. Diskurs i diskursivnye formacii. *Kritika i semiotika*. Novosibirsk, 2005; Vypusk 8: 66 – 78.
13. Kotelova N.Z. Neologizmy. *Russkij yazyk. `Enciklopediya*. Moskva: «Drofa», 1997: 262 – 263.
14. Radbil' T.B., Schenikova E.B., Raciburskaya L.V. *Russkij yazyk v internet-kommunikacii. Lingvokognitivnyj i pragmaticheskij aspekty.* Moskva: Flinta, 2021.
15. *REVIZOR.RU*. Available at: https://www.rewizor.ru
16. *V slovar' russkogo yazyka dobavili slova «kraudfanding», «keshb`ek» i «podkast»*. Available at: https://incrussia.ru/news/v-slovare/
17. *LIVEJOURNAL:* Available at: https://www.livejournal.com/rsearch?page=15&q=2014%20%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BD&searchArea=post
18. *LIVEJOURNAL:* Available at: https://rex-net.livejournal.com/480178.html
19. *Slovari i `enciklopedii na Akademiki*. Vatan: perevod s tatarskogo na russkij. Available at: https://translate.academic.ru/vatan/tt/ru/
20. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj Imperii*. Sankt-Peterburg, 1867. Available at: https://runivers.ru/bookreader/book10461/#page/510/mode/1up
21. *Bol'shoj rossijskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus/1700271.html
22. *SShA postavili Ukraine M141 BDM*. Available at: https://colonelcassad.livejournal.com/5559664.html#comments
23. *Slovar' russkogo zhargona. Sleng sovremennoj molodezhi*. Available at: https://ojargone.ru/v/

Статья поступила в редакцию 24.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-392-395

***Shusharina V.A.**, postgraduate, teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 10tina55@gmail.com*

PROPOSITIONAL HEDGING AS A MEANS OF MEANING MODIFICATION. The article discusses a concept of hedging in the light of semantics. The author focuses on propositional hedging, which is defined as "a means of modifying the predicate of a proposition allowing you to alter the degree of its truth". The primary goal of this study is to discover how hedging affects the degree of truth of the initial proposition and modifies the meaning of an utterance. Drawing on existing research on the subject, in particular George Lakoff's "Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts" (1973), and applying the methodology of fuzzy sets and propositional logic, the author revealed that the hedge "very", which serves as an intensifier of propositional predicate, shifts the range of the degree of truth towards

higher values, whereas the hedge “sort of”, which functions as a deintensifier of propositional predicate, narrows the range of values close to true. The analysis carried out in this study allows us to draw a conclusion about the non-binary nature of truth as such, about the importance of context in determining the degree of truth of a proposition, and about the close connection between semantic hedging and pragmatics.

Key words: **hedge, hedging, proposition, propositional logic, fuzzy set theory, semantics.**

***В.А. Шушарина**, аспирант, преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: 10tina55@gmail.com*

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЕ ХЕДЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МОДИФИКАЦИИ СМЫСЛА

Статья раскрывает содержание понятия «хеджирование» с точки зрения семантики. Основное внимание в работе автор акцентирует на «пропозициональном хеджировании», под которым понимает «механизм модификации предиката пропозиции, позволяющий изменять степень ее истинности». В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка рассмотреть, каким образом хеджирование влияет на степень истинности исходной пропозиции и модифицирует смысл высказывания. Опираясь на существующие исследования по данной теме, в частности на работу Джорджа Лакоффа “Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts” (1973), и применяя методологию нечетких множеств и пропозициональной логики, автор выявил, что хедж *very*, служащий интенсификатором предиката пропозиции, смещает диапазон степени истинности в сторону более высоких показателей, тогда как хедж *sort of*, являющийся деинтенсификатором предиката пропозиции, сужает диапазон значений, близких к истинным. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о небинарности истинности как таковой, о значении контекста при определении степени истинности пропозиции и о тесной связи семантического хеджирования с прагматикой.

Ключевые слова: **хедж, хеджирование, пропозиция, пропозициональная логика, теория нечетких множеств, семантика.**

Лингвистическая наука постоянно развивается – появляются не только новые методы и технологии исследований, но и новые объекты изучения. По наблюдениям С.Ш. Каракуловой, современную лингвистику характеризует антропоцентричность, в фокусе исследователей находятся эмоции, интенции, установки и мотивы языковой личности, речевое взаимодействие и коммуникативные категории [1, с. 34]. Многостороннее изучение различных аспектов личности в коммуникативной деятельности привело к необходимости введения в лингвистическую науку новых терминов, которые раньше не использовались и не исследовались и, соответственно, требуют переосмысления и конкретизации. Среди таких терминов можно выделить хеджирование.

Целью нашей работы является изучение пропозиционального хеджирования как средства модификации предиката исходной пропозиции.

Для достижения цели исследования мы видим необходимым решение следующих задач:

1. Проанализировать теоретические источники по теме исследования.
2. Рассмотреть, каким образом хеджирование модифицирует исходное значение предиката пропозиции.
3. Смоделировать изменение степени истинности пропозиции *John is tall* с помощью хеджей *very* и *sort of*.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней дается определение термину «пропозициональное хеджирование», а также рассматривается способ моделирования пропозиции с помощью хеджей-интенсификаторов и хеджей-деинтенсификаторов. Теоретическая значимость исследования состоит в детальном рассмотрении пропозиционального хеджирования как семантической разновидности хеджирования. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследовательской части работы могут быть использованы в дальнейшем изучении перспектив и проблем применения хеджирования в различных типах дискурса.

Если обратиться к словарной дефиниции существительного “hedge”, то в Оксфордском словаре мы обнаружим два значения:

1) *a row of bushes or small trees planted close together, usually along the edge of a field, garden or road* (*hedge* = живая изгородь);

2) *a way of protecting yourself against the loss of something, especially money* (*hedge* = страховка (от финансовых потерь)) [2].

Оба значения объединены смысловым компонентом барьера или преграды, служащих для защиты человека или его имущества. Дальнейшие лингвистические интерпретации термина «хеджирование» (особенно с точки зрения прагматики) во многом основывались именно на данных базовых значениях. Однако за годы изучения хеджирование было рассмотрено исследователями с разных точек зрения, что ожидаемо привело к расхождениям в толковании описываемого явления. Для того чтобы определить, что понимается под хеджированием сегодня, необходимо рассмотреть появление и развитие данного концепта в лингвистической литературе в целом.

Исторически семантическая и логическая интерпретация феномена хеджирования предшествовала всем прочим, однако впоследствии концепция получила свое развитие в основном в русле прагматики, что, на наш взгляд, является большим упущением. Мы считаем, что актуальность семантических исследований заключается в том, что они позволяют не только расширить фундаментальные представления исследователей о природе данного феномена, но и обнаружить интересные закономерности в использовании хеджирования носителями разных языков и представителями разных этносов.

Как утверждает А.П. Марюхин, «развитие процесса непрямой коммуникации связано с особым типом человеческого мышления – говорить «нечетко, неявно, некатегорично» [3, с. 7]. Впервые на «нечеткость» некоторых языковых единиц обратил внимание математик Л. Заде (автор термина «нечеткая логика», один из основателей концепции нечетких множеств). В статье “Fuzzy Sets” (1965) Заде указал, что зачастую определить четкий критерий принадлежности объектов к какому-либо классу невозможно. Автор отмечал, что некоторые объекты физического мира сложно причислить к лингвистическим категориям, доступным нам для описания этого физического мира. В качестве пояснения Заде представил математическую концепцию «нечетких множеств» через аналогию принадлежности различных объектов физического мира к классу животных. Например, такие живые существа, как *собака*, *лошадь*, *птица* и т.п., определяются как элементы класса «животные» довольно легко и не вызывают сомнений, тогда как такие объекты, как камень, жидкость, растение к этому классу причислены быть не могут. Существуют и спорные случаи, когда некоторые объекты действительности находятся в «пограничной зоне»: например, для простого обывателя (не специалиста-биолога) затруднительным может быть определение причастности к классу животных таких существ, как *морская звезда* и *бактерия* [4, с. 338].

Похожее исследование было проведено психологом Э.Х. Рош. В работе “On the internal structure of perceptual and semantic categories”. Э.Х. Рош изучила структуру семантических категорий и пришла к выводу, что внутренняя структура семантических категорий неоднородна и подлежит градуированию: она состоит из прототипа категории, являющегося ее центром (*focal point*), и периферийными членами категории, различающимися по степени близости к протопиту [5]. В своем исследовании Рош приводит пример с цветовой палитрой, утверждая, что одни оттенки одного и того же цвета являются более показательным примером категории данного цвета, чем другие. Например, если оценивать оттенки красного по степени «красноты», то «истинно красный» (*truly red*) находится ближе к прототипу, чем алый, красно-оранжевый или бордовый. Помимо оттенков цветов, Э.Х. Рош исследовала ряд других семантических категорий на предмет выявления прототипичных и периферийных единиц. В ходе эксперимента 113 испытуемым было предложено выбрать из ряда предложенных наименований наиболее типичных представителей в категориях «фрукт», «наука», «спорт», «птица», «транспортное средство», «преступление», «болезнь» и «овощ». Результаты показали высокую степень совпадений, особенно в оценке центрального понятия категории. В категориях «наука», «преступление» и «транспортное средство» степень совпадения и вовсе составила 100%. Таким образом, исследование Э.Х. Рош показало, что структура семантических категорий неоднородна: центральные элементы категорий выделяются достаточно легко, однако, чем больше наименований входит в периферию, тем сложнее установить степень их принадлежности к данной категории и их позицию по отношению к прототипу.

Хеджирование как лингвистическое средство реализации нечеткости впервые было рассмотрено в работе Дж. Лакоффа “Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”, где автор определяет хеджи – средства реализации хеджирования – как «языковые единицы, задачей которых является представление вещей более или менее нечеткими» [6, с. 471]. Развивая идеи математика Л. Заде и психолога Э. Х. Рош, Лакофф утверждал, что в языке существует определенный набор лексических единиц, позволяющих модифицировать степень истинности пропозиции.

Языковые концептуальные категории, по словам Лакоффа, имеют нечеткие границы, и наиболее интересными являются те языковые средства, которые используются для описания объектов, находящихся на периферии широких концептуальных категорий. Каноничным является его пример, демонстрирующий принадлежность разных видов животных к категории птиц. Так, если в формулу «X – это типичная птица» по очереди подставить вместо X такие переменные, как «малиновка», «курица», «пингвин», «летучая мышь» и «корова», истинным будет являться только вариант «малиновка – это типичная птица». Однако если изменить формулу, убрав из нее лексему «типичная», то спектр вариантов, не противоречащих истинности, расширится до следующих: «малиновка – это пти-

ца», «курица – это птица», «пингвин – это птица». Если же изменить изначальную формулу до «X – это что-то вроде птицы», то не противоречащими критерию истинности будут варианты «курица – это что-то вроде птицы», «пингвин – это что-то вроде птицы» и «летучая мышь – это что-то вроде птицы» (вариант с малиновкой в данном случае нельзя считать истинным, поскольку малиновка является типичным представителем класса птиц). Выражения «корова – это птица» и «корова – это что-то вроде птицы» вовсе не являются истинными. Из этого, по словам Лакоффа, следует то, что в языке есть определенный набор лексических единиц, которые способны модифицировать степень истинности того или иного суждения, то есть выступать в роли семантических модификаторов истинности пропозиции – их лингвист и называет хеджами. Хотя в данной работе Лакофф не предпринимает попытку классифицировать хеджи, он фактически разделяет их на 2 группы в зависимости от их способности модифицировать пропозицию, а именно на хеджи-интенсификаторы, усиливающие степень истинности пропозиции, и хеджи-деинтенсификаторы, снижающие степень истинности пропозиции. В числе примеров из английского языка Лакофф приводит такие хеджи, как *sort of, kind of, loosely speaking, more or less, roughly, pretty (much), rather, somewhat* в качестве деинтенсификаторов (используются для «размытия» пропозиции, ослабляют степень истинности, отдаляют описываемый объект от прототипа) и *in a real sense, par excellence, largely, a true, a real, very, especially, exceptionally* в качестве интенсификаторов (усиливают степень истинности пропозиции, приближают описываемый объект к прототипу).

Важно отметить, что пропозициональные хеджи, подобные тем, что были предложены Лакоффом, реализуются в контексте и являются универсальными для многих языков. Приведем аналогию в английском и русском:

John is sort of tall. – Джон довольно высокий.

Technically, this is a pen. – Технически это ручка.

He is a real hero. – Он настоящий герой.

I am especially grateful for… – Я особенно благодарен за…

Фактически большинство ученых подошли к хеджам как к языковым единицам, основная функция которых состоит в том, чтобы делать описываемые объекты и процессы более нечеткими. Так, например, Ф. Салагер-Мейер отмечает, что хеджирование связано с намеренной неопределенностью и неуверенностью, что способствует усилению языковой «размытости» [7, с. 150]. Браун и Левинсон предлагают рассматривать хеджи как «элементы, способные модифицировать степень принадлежности предиката или именной группы к классу» [8, с. 145]. Нас же интересует, каким образом хеджи влияют на семантику высказываний. Для того чтобы это выяснить, мы рассмотрим функционирование хеджей *very* и *sort of*, применяя методологию нечетких множеств и пропозициональной логики.

Опираясь на работу Лакоффа, рассмотрим в качестве примера пропозицию *John is tall* (Джон высокий). Данная пропозиция детерминирует класс «рост человека», а рост, в свою очередь, поддается реальному физическому измерению. Приведенное утверждение будет являться истинным, если значение переменной *tall* (т.е. рост человека) будет выражено вещественным числом, находящимся в интервале [0,1], где 0 – абсолютная ложь, а 1 – абсолютная истина. По субъективной оценке, Лакоффом роста среднестатистического американца, данный интервал может включать значения, находящиеся на промежутке от 5'3" (5 футов и 3 дюйма, ≈ 160 см) до 6'3" (шесть футов и 3 дюйма, ≈ 190 см) (см. табл. 1).

Таблица 1

Соотношение степени истинности пропозиции *John is tall* и среднестатистического роста американских мужчин

Рост	5'3"	5'5"	5'7"	5'9"	5'11"	6'1"	6'3"
Степень истинности	0	0,1	0,3	0,55	0,8	0,95	1

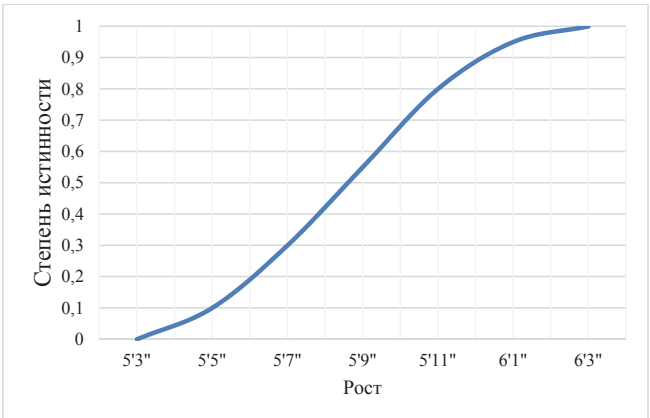


Рис. 1. График зависимости показателя роста и степени истинности пропозиции *John is tall*

То есть если в пропозиции *John is tall* значение переменной *tall* меньше или равно показателю 5'3", она является ложной, поскольку Джона ни в коей степени нельзя назвать высоким. Если значение переменной равно 5'7", степень истинности пропозиции составит 0,3, то есть Джона в некоторой степени можно назвать высоким. Если же значение переменной больше или равно 6'3", пропозиция является абсолютно истинной: Джон действительно является высоким по объективным физическим параметрам. Наглядный график зависимости показателя роста и степени истинности пропозиции *John is tall* представлен на рис. 1. При работе с графиками нас прежде всего интересуют не сами точные значения показателей роста, а их влияние на то, как меняется кривая истинности на графике.

Далее, если модифицировать предикат той же самой пропозиции с помощью хеджа *very*, диапазон значений, попадающих в интервал [0,1], смещается следующим образом (см. табл. 2):

Таблица 2

Соотношение степени истинности пропозиции *John is very tall* и среднестатистического роста американских мужчин

Рост	5'3"	5'5"	5'7"	5'9"	5'11"	6'1"	6'3"	6'5"
Степень истинности	0	0	0,1	0,2	0,5	0,8	0,9	1

В данном случае имеет место семантическая импликация: пусть пропозиция *John is tall* обозначается как Q, а пропозиция *John is very tall* как P. Очевидно, что P семантически включает в себя Q. Применяя синтаксис пропозициональной логики, данную закономерность можно выразить как "P → Q". Если сравнить табл. 1 и 2, обнаруживается, что для каждого значения роста степень истинности пропозиции *John is very tall* меньше или равна степени истинности пропозиции *John is tall*: |P| ≤ |Q|. Для наглядности обратимся к рис. 2.

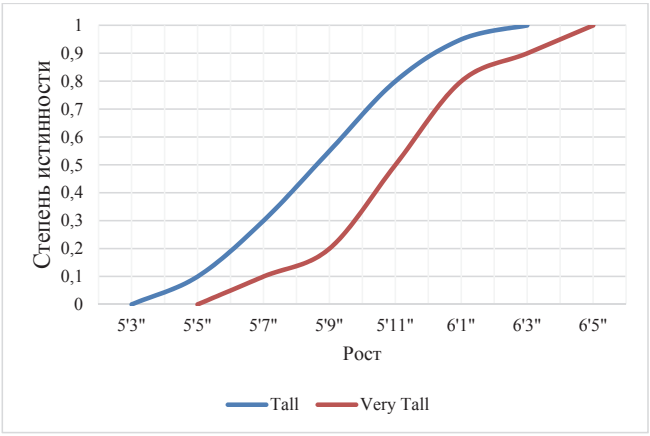


Рис. 2. Соотношение графиков зависимости показателя роста и степени истинности пропозиций *John is tall* и *John is very tall*

На рис. 2 отображена корреляция графиков для пропозиций *John is tall* и *John is very tall*. Так, при значении роста равном 5'11", степень истинности P составляет 0,5, тогда как степень истинности Q равняется 0,8, что подтверждает, что вне зависимости от значения показателя роста Джона верным остается утверждение, что |P| ≤ |Q|. Модификатор предиката *very,* в свою очередь, является интенсификатором пропозиции, поскольку, во-первых, сдвигает референсный диапазон значений роста вправо, а во-вторых, характеризуется более резким подъемом кривой на графике (см. рис. 2).

В качестве примера функционирования деинтенсификатора рассмотрим хедж *sort of.* В данном случае наиболее близкими к истине будут те значения, которые соответствуют средним показателям роста, тогда как значения, соответствующие показателям низкого и высокого роста, будут ложными или близкими к ложным (см. табл. 3).

Таблица 3

Соотношение степени истинности пропозиции *John is sort of tall* и среднестатистического роста американских мужчин

Рост	5'3"	5'5"	5'7"	5'9"	5'11"	6'1"	6'3"	6'5"
Степень истинности	0	0,1	0,8	1	0,8	0,1	0,03	0

В данном случае графиком функции *John is sort of tall* будет парабола. Значения, близкие к истинным, располагаются на вершине графика. Края параболы, наоборот, включают значения, наиболее отдаленные от среднего показателя роста. То есть человека, рост которого выходит за рамки среднестатистического,

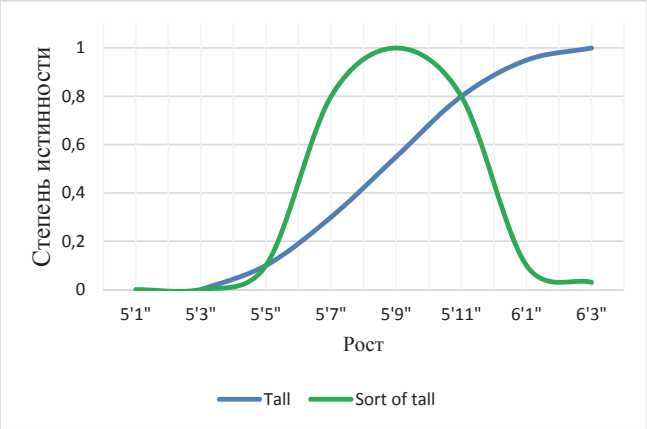


Рис. 3. Соотношение графиков зависимости показателя роста и степени истинности пропозиций *John is tall* и *John is sort of tall*

можно описать как *sort of tall*, но данное выражение не будет являться истинным с точки зрения пропозициональной логики.

Стоит также отметить, что в данном случае диапазон значений, приближенных к истинным, значительно меньше, чем в случае использования хеджей-интенсификаторов,

В заключение хотелось бы сделать несколько выводов. Во-первых, пропозициональное хеджирование мы рассматриваем как механизм модификации предиката пропозиции, позволяющий изменять степень ее истинности. Степень истинности, в свою очередь, является небинарным понятием, когда пропозиция является либо истинной, либо ложной, а объекты физического мира либо принадлежат определенному классу, либо нет. Наоборот, степень истинности может иметь полевую структуру и подвергаться градуированию в зависимости от того, насколько прототипичным является референтный объект или явление в пропозиции. Во-вторых, пропозициональное хеджирование может быть представлено двумя типами хеджей: интенсификаторами, сдвигающими степень истинности в сторону более высоких показателей, и деинтенсификаторами, сужающими диапазон значений истинности до средних показателей. В-третьих, истинность значений всегда определяется контекстом и параметрами социальной действительности: социальной структурой общества, культурно-языковыми особенностями, временным промежутком и т.д. Диапазон значений истинности предиката пропозиции возможно определить, только поместив пропозицию в определенный контекст. В случае с пропозицией *John is tall* мы берем во внимание тот факт, что Джон является мужчиной, американцем, а рост среднестатистического американского мужчины попадает в более-менее определенный диапазон значений. Более того, показатели роста будут отличаться для среднестатистического американца и, скажем, жителя скандинавских стран или представителя народа бака. И, в-четвертых, семантика тесно связана с прагматикой. Так, выбор в пользу высказывания *John is sort of tall* может быть мотивирован разными факторами, например, нежеланием обидеть (или же, наоборот, желанием приободрить), неуверенностью в обладании верной информацией, уходом от ответа. Изучение пропозиционального хеджирования с учетом прагматических и дискурсивных характеристик может служить перспективой для дальнейшей разработки данной темы.

Библиографический список

1. Каракулова С.Ш. *Митигативные стратегии и тактики в политических интервью с германскими политиками.* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2016.
2. Hedge. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/hedge_1?q=hedge
3. Марюхин А.П. *Непрямая коммуникация в научном дискурсе (на материале русского, английского, немецкого языков).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2010.
4. Zadeh L.A. Fuzzy sets. *Information and control.* 1965; Vol. 8, № 3: 338 – 353.
5. Rosch E.H. On the internal structure of perceptual and semantic categories. Cognitive development and acquisition of language. *Academic Press*. 1973: 111 – 144.
6. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*. 1973: 458 – 508.
7. Salager-Meyer F. Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *English for Specific Purposes*. 1994: 149 – 170.
8. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

References

1. Karakulova S.Sh. *Mitigativnye strategii i taktiki v politicheskih interv'yu s germanskimi politikami.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2016.
2. Hedge. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/hedge_1?q=hedge
3. Maryuhin A.P. *Nepryamaya kommunikaciya v nauchnom diskurse (na materiale russkogo, anglijskogo, nemeckogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
4. Zadeh L.A. Fuzzy sets. *Information and control.* 1965; Vol. 8, № 3: 338 – 353.
5. Rosch E.H. On the internal structure of perceptual and semantic categories. Cognitive development and acquisition of language. *Academic Press*. 1973: 111 – 144.
6. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*. 1973: 458 – 508.
7. Salager-Meyer F. Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *English for Specific Purposes*. 1994: 149 – 170.
8. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Статья поступила в редакцию 30.01.22

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-395-397

Abaykhanova A.A., *postgraduate, Institute for the Humanity Studies of the Government of KBR and KBNTs RAS; assisting teacher, Department of German Philology, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: abayhanova.alfiyaa@mail.ru*

USE OF METAPHOR IN THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN THE KARACHAYEV-BALKAR LANGUAGE. The article raises a problem of using metaphors in the study of phraseological units with zoonyms in the Karachay-Balkarian language. The relevance of this work is determined by the need to consider ways of studying phraseological units with zoonyms in the Karachay-Balkarian language and identifying a national-specific character in it. In addition, this layer of the language is considered not fully explored. The practical significance of the content of the article lies in the fact that results of the study can be applied in the study of the Karachay-Balkarian language to understand the culture of its speakers. The main conclusions are that phraseological units with zoonyms affect almost all animal names by gender, onomatopoeic principle, color, feeding, age, habitat, behavior, size, and so on. Phraseological units are such structural units of the language, in which, like nowhere else, the national and cultural characteristics of people are strongly reflected.

Key words: **Karachay-Balkar language, phraseological units, zoonyms, metaphor, culture.**

А.А. Абайханова, *соискатель, Институт гуманитарных исследований правительства КБР и КБНЦ РАН, г. Нальчик; асс., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: abayhanova.alfiyaa@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЗООНИМАМИ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье ставится проблема использования метафоры при исследовании фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке. Актуальность настоящей работы определяется необходимостью рассмотрения способов изучения фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке и выявления в нем национально-специфического характера. Кроме того, этот пласт языка считается не до конца исследованным. Практическая

значимость содержания статьи заключается в том, что результаты исследования могут быть применены при изучении карачаево-балкарского языка, а также для понимания культуры его носителей. В качестве основных выводов отмечается, что фразеологические единицы с зоонимами затрагивают практически все названия животных по полу, звукоподражательному принципу, масти, кормежке, возрасту, месту обитания, поведению, габаритам и так далее. Фразеологические единицы – строевые единицы языка, в которых, как нигде, сильно отражены национально-культурные признаки людей.

Ключевые слова: **карачаево-балкарский язык, фразеологические единицы, зоонимы, метафора, культура.**

Фразеология – очень трудный феномен, для постижения которого нужен свой метод анализа и применения выводов прочих наук – фонетики, лексикологии, стилистики, грамматики истории языка, философии, истории, страноведения и логики. Фразеологизмы с зоонимическим компонентом находятся в центре внимания данной статьи [1].

Актуальность данного исследования не вызывает сомнений, так как зоофразеологизмы широко распространены среди носителей языка. Неправильное их употребление может привести к сбоям коммуникации.

Методами исследования послужили дискурсивный анализ, функциональный анализ, различные методы описательного и сравнительного плана.

Новизна заключается в том, что сделана попытка провести более детальное исследование фразеологизмов с зоонимами в карачаево-балкарском языке, раскрытия в нем национально-специфического характера.

Целью исследования является рассмотрение способов исследования фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке.

Реализация цели статьи дала возможность выделить следующие главные задачи:

1) исследовать генезис фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке;

2) выделить отличительные черты фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке.

Для того чтобы правильно перевести фразеологические единицы с зоонимами, можно применить такие способы перевода, как перевод при помощи идиом, перевод при помощи переменно-устойчивых сочетаний слов, описательный перевод – это передача смысла фразеологической единицы при содействии неустойчивого соединения терминов [9].

Теоретическая значимость заключается в правомерности обращения к теме исследования фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке, которая аргументируется достижениями в этой области, связями их с категориями мышления и вопросами предметного мира.

Практическая значимость работы: результаты данного исследования могут послужить справочным материалом для преподавателей карачаево-балкарского языка при работе с текстом, написании научных работ в данном направлении, на занятиях по грамматике и практике устной и письменной речи.

Термин «зоонимы» означает номинации животных, отобранных по всевозможным принципам. Это древние фразеологические единицы языка. Они были почти полностью изучены при помощи сопоставления фразеологических единиц с зоонимами в разных языках.

Многие лингвисты считают, что зооним причисляется к древним и очень существенным категориям словаря и располагает значительными потенциалами для развития фразеологических единиц [2].

Зоонимы карачаево-балкарского языка являются фразеологическими единицами. Они оказывают содействие в организации некоторой лингвистической формы окружения, которые, с одной стороны, могут быть универсалиями из-за целостности объективной реальности и сходства человеческого мышления, с другой – идиоэтничны из-за определенных естественных условий, которые сужают место пребывания того или иного животного [3].

Акъылы барны ангысы бар. – 'У умного есть и разум'.

Акъыллы адам джарашуулу болур. – 'Умный человек уживчив'.

Фразеология – эта наука, изучающая фразеологические единицы (фразеологизмы) [4], то есть неизменные обороты со сложным смысловым строением, которых невозможно основать по структурно-семантическим образцам свободных словосочетаний.

Существенную роль в развитии лингвистического образа окружающей действительности играет метафора. Явления окружающего мира воспринимаются как одушевленные предметы.

Метафора является одним из методов организации лингвистической картины окружающей действительности, которая выступает как толкование, зависящее от призмы, через которую и совершается восприятие мира. Такой призмой является метафора [5].

Исследование возможностей метафоры в организации лингвистической картины окружающей действительности дает возможность раскрыть общие эпизоды концептуализации действительности. Метафора также усиливает «национально-культурную окраску» системы воспроизведения окружающей действительности. Животный мир крайне разнообразен [6].

В метафорический процесс включаются всевозможные денотаты семантических сфер: предмет, человек, животное, физический мир, психологический мир, абстракция:

ач юйню киштиги – 'кошка голодающего дома (об очень худом человеке)';

агъач атха минген – 'умирать (сесть на деревянную лошадь)';

бёрю тон киерге – 'сильно сердиться (одеть волчью шубу)';

ит бла киштикча – 'как кошка с собакой' [7].

Метод всегда является системой. Фразеологические единицы представляют собой значительно более сложные образования, чем слова. Основная коммуникативная функция языка – ведущая. Она передает информацию от одного коммуниканта к другому. Основными информационными параметрами фразеологизмов являются количество, характер и самостоятельность [8].

Фразеологические единицы, являющиеся продуктом народного творчества, с уверенностью можно назвать «микрофольклором». Они отражают отношение говорящего к элементу объективной действительности. При этом отношение не нейтральное, а основанное на человеческих эмоциях и чувствах, существующих наряду с рациональным сознанием, понимающее под эмоциональностью «способность выражать различные эмоциональные оттенки», взгляд сообщающего или сочиняющего на определение [9].

Фразеологические единицы являются дополнением в словарной системе языка, в которой невозможно целиком назвать все изведанные индивидуумом стороны реальности. Иногда они становятся одними только названиями процессов, предметов, состояний, свойств, обстоятельств и так далее [10].

Фразеологические единицы в каждом языке всегда обращают на себя внимание языковедов. Само понятие «фразеологическая единица» впервые стало применяться российским академиком В.В. Виноградовым.

Фразеологические единицы с зоонимами затрагивают практически все сферы проживания и поведения животных. Карачаево-балкарский язык имеет следующий контент описания наружного и духовного состояния личности при помощи фразеологизмов, имеющих в своем контенте зоонимы:

1. Размеры особи: *айю кибик* – 'большой как медведь'; *къумурсхача* – 'маленький как муравей'.
2. Натренированность: *айюча кючлю* – *'*силач'; *аслан къаруулу – 'очень сильный'.*
3. Душевное положение индивидуума: *бёрю тон кийген* – 'сильно сердиться'.
4. Общественное положение личности: *арыкъ кишдик* – 'голодранец'.
5. Отношение к человеку: *къарт эшек* – *'*старый осел'; *кезюнде тереги болгъан чебю болгъаннъа сокъур дей эди* – 'человек с бревном в глазу называет слепым человека с соринкой в глазу'.
6. Умственные способности человека: *тюлкюча* – 'хитрый'.
7. Умения, навыки и сноровка человека: *ийне бла кер къазгъан* – 'копошиться'.
8. Взаимоотношение: *ит бла киштикча* – 'как кошка с собакой'.
9. Выражение объема, размера: *зукку чибин* – 'крошка (маленький кусочек чего-либо)'; *юй кибик* – 'огромный' [11].

Еще есть случайные, ситуативные дубликаты, которые применяются только для передачи фразеологизма в предоставленном случае. Эти аналоги употребляются исключительно для передачи определенного эпизода в литературном творении, но не самих идиом. Случайность этого эпизода обусловливается только отличительными чертами труда. В ином произведении эта же идиома будет иметь совершенно другое значение [12].

Возможно, для создания метафоры может за основу применяться любое животное. Но виды животных сокращаются до минимума, в основном до тех, с которыми индивидуум знаком довольно хорошо. В виде основных стержневых терминов можно назвать следующих животных: *ийнек, хаюан, къумурсха, бал чибин, ат, киштик, эчки, бугъа, ит, эшек, маймул, чабакъ, тоннъуз, гугурукгу, къаз, тауукъ, джюджек, чибин, чычхан, берю, аю, буу, сюлеусюн, агъаз, борсукъ* и т.п.

В сборнике Шидаковой Ф.М. «Образ мира карачаево-балкарского народа в пословицах и поговорках» дано подробное описание фразеологических единиц с зоонимами

Животные могут быть домашними и дикими, экзотическими. На основе подобных имён существительных создается большинство зоонимов, широко применяющихся в коммуникации.

Одинаковые животные могут играть разную роль в бытие различных народностей.

Так, зооним «*свинья» – чочха, тонъуз* – имеет негативную окраску как во многих языках, так и в карачаево-балкарском: *кирли чочха* – грязная свинья, «хамский»; *чочха кибик* – «некрасивая и неприятная женщина»; *чочхача ашагъан* – «чревоугодничать» [13].

Итак, карачаево-балкарский язык в своем развитии взаимодействовал с различными языками.

В результате исследования фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке сделаны определенные выводы:

– способами перевода фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке являются перевод при помощи идиом, переменно-устойчивых сочетаний слов, описательный перевод;

– системный подход к исследованию лексики в карачаево-балкарском языке обнаружил два основных способа образования фразеологических единиц с зоонимами: аффиксальный и словосложение;

– значительна в развитии фразеологических единиц с зоонимами роль метафоры. Она способствует национально-культурному окрашиванию окружающей действительности.

Фразеологические единицы с названиями животных в своей структуре похожи на остальные устойчивые соединения – они основываются по тому же принципу. Названия почти всего животного мира имеет много ярких идиом и метафор.

Именно по этой причине передавать фразеологические единицы с одного языка на другой очень тяжело.

Был проведен обзор литературы по способам исследования фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке как метода преподавания. Многие лингвисты посвятили свои труды фразеологическим единицам в разных языках: Т.И. Абрекова, Ф.О. Вакк, З.Н. Анисимова, Е.А. Лепшокова, Ф.М. Шидакова, Ф.Х. Ахматова, К.А. Тоторкулова.

Таким образом, рассмотренные выше лингвистические данные позволяют прийти к выводу о том, что некоторое число зоонимических лексем карачаево-балкарского языка зависит от терминологии. При этом видна согласованность между зоонимическими терминами и прочими лексемами, которые действуют в виде показа предметов фауны. При классификации содержания зоонимического словаря карачаево-балкарского языка с точки зрения его использования в «коллективном ареале» самым актуальным представляется демонстрация диалектных и региональных отличий зоонимов.

Фразеологические единицы с зоонимами в карачаево-балкарском языке являются частью языковой культуры и межличностного общения, важной характеристикой карачаево-балкарского языка с точки зрения национальных особенностей. Поэтому при изучении языка представляется необходимым в перспективе уделить внимание комплексному анализу стилистических функций фразеологических единиц с зоонимами в карачаево-балкарском языке. Правильное их практическое применение придаст языку особую окраску и национальный колорит. Они играют определяющую роль в формировании индивидуального значения фразеологизмов и наиболее ярко отражают национальную самобытность языка.

Библиографический список

1. Абрекова Т.И. *Лексикология английского языка.* Москва, 2017.
2. Вакк Ф.О. *О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке*. Таллин, 2014: 29 – 32.
3. Анисимова З.Н. *Английская фразеология*. Москва, 2013.
4. Лепшоков Е.А. Ирония как один из компонентов эстетической категории комического эффекта. *Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития*: сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения народного поэта КЧР Назира Ахъяевича Хубиева. Карачаевск, 2020: 226 – 230.
5. Лепшокова Е.А., Тамбиева С.И. Формирование фразеологических единиц в английском и русском языках. *КФУ: Проблемы современного педагогического образования.* Ялта, 2020; № 67-1: 159 – 162.
6. Лепшокова Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
7. Шаваева Ш.А. Роль метафоры в создании языковой картины мира. *Материалы региональной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения К.Ш. Кулиева*. Нальчик, 2007: 125 – 129.
8. Лепшокова Е.А. Становление фразеологической науки в современном английском языке. *Алиевские чтения*: материалы научной сессии. 2020: 195 – 199.
9. Лепшокова Е.А. Теория оценивания в пословицах английского языка. *Традиции и инновации в системе образования*: сборник научных статей. Карачаевск: 2020: 137 – 142.
10. Тоторкулова К.А. Роль образования в социуме. *Традиции и инновации в системе образования*: Международный сборник научных статей. Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019; Выпуск XVII: 228 – 231.
11. Shıdakova F.M. Образ мира карачаево-балкарского народа в пословицах и поговорках. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi.* 2015; № 16: 673 – 678.
12. Ахматова Ф.Х. О соотношении значений многозначного слова (на материале карачаево-балкарского языка). *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. Майкоп: Издательство МГТУ, 2015; № 1: 45 – 49.
13. Ахматова Ф.Х. Значения многозначного слова в словарной статье. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2015; № 8 (50): 13 – 16.

References

1. Abrekova T.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka.* Moskva, 2017.
2. Vakk F.O. *O somaticheskoj frazeologii v sovremennom `estonskom literaturnom yazyke*. Tallin, 2014: 29 – 32.
3. Anisimova Z.N. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva, 2013.
4. Lepshokov E.A. Ironiya kak odin iz komponentov `esteticheskoj kategorii komicheskogo `effekta. *Yazyki i literatury v polikul'turnom prostranstve Rossii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya*: sbornik materialov Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo po`eta KChR Nazira Ah`yaevicha Hubieva. Karachaevsk, 2020: 226 – 230.
5. Lepshokova E.A., Tambieva S.I. Formirovanie frazeologicheskih edinic v anglijskom i russkom yazykah. *KFU: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2020; № 67-1: 159 – 162.
6. Lepshokova E.A. Somaticheskie idiomy kak osnova idiomaticheskoj rechi. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
7. Shavaeva Sh.A. Rol' metafory v sozdanii yazykovoj kartiny mira. *Materialy regional'noj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya K.Sh. Kulieva*. Nal'chik, 2007: 125 – 129.
8. Lepshokova E.A. Stanovlenie frazeologicheskoj nauki v sovremennom anglijskom yazyke. *Alievskie chteniya*: materialy nauchnoj sessii. 2020: 195 – 199.
9. Lepshokova E.A. Teoriya ocenivaniya v poslovicah anglijskogo yazyka. *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: 2020: 137 – 142.
10. Totorkulova K.A. Rol' obrazovaniya v sociume. *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya*: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: Izdatel'stvo: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet im. U.D. Alieva, 2019; Vypusk XVII: 228 – 231.
11. Shıdakova F.M. Obraz mira karachaevo-balkarskogo naroda v poslovicah i pogovorkah. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi.* 2015; № 16: 673 – 678.
12. Ahmatova F.H. O sootnoshenii znachenij mnogoznachnogo slova (na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka). *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Majkop: Izdatel'stvo MGTU, 2015; № 1: 45 – 49.
13. Ahmatova F.H. Znacheniya mnogoznachnogo slova v slovarnoj stat'e. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015; № 8 (50): 13 – 16.

Статья поступила в редакцию 31.01.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-397-401

***Bakurova M.V.**, postgraduate (Philology), teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: bakurova.m@mail.ru*

PROCESS OF ADAPTATION OF LOANWORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON THE BORROWED WORDS OF SPANISH ORIGIN. The article presents an analysis of Spanish loanwords in Russian. The study reveals and describes the main processes of adaptation and change of the words of Spanish origin at different levels of language (phonetical and grammatical). During the research of various dictionaries about 200 lexical units borrowed from the Spanish language are selected. A set of techniques and methods of linguistic analysis are used in this research, such as descriptive method, classification and comparison. The selected loanwords are analysed from the point of view of the way of their penetration into the language and are divided into thematic groups. In the process of phonetic adaptation of Spanish borrowings there are competing tendencies and inevitable variability. We see signs of insufficient grammatical adaptation of the words of Spanish origin: indeclinability, absence of feminine and plural forms. In spite of this we can also note cases of the activation and increasing use of Spanish loanwords in modern Russian. The observation of the use of Spanish borrowings is of interest for the study of the vocabulary of the Russian language and cultural relations between Russia and Spain.

Key words: **borrowed words, loanwords, Spanish, Russian.**

***М.В. Бакурова,** аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: bakurova.m@mail.ru*

ПРОЦЕССЫ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНИЗМОВ

В статье представлен анализ испанских заимствований в русском языке. В ходе исследования выявлены и описаны основные процессы адаптации и изменения испанизмов на разных уровнях языка (фонетическом и грамматическом). Выбранные заимствования анализируются с точки зрения путей проникновения в язык, распределяются по тематическим группам. В процессе фонетической адаптации испанизмов наблюдаются конкурирующие тенденции и неизбежная вариативность. Мы видим признаки недостаточной грамматической освоенности испанизмов: несклоняемость, отсутствие форм женского рода и множественного числа. Несмотря на это, также отмечаются случаи активизации употребления испанских заимствований в современном русском языке.

Ключевые слова: **заимствования, русский язык, испанизмы, испанский язык.**

Словарь каждого языка представляет живую систему, для которой характерно постоянное изменение, развитие и пополнение, которое происходит, в том числе, и за счет заимствований.

Процесс заимствования привлекает активное внимание лингвистов, в основном это исследования причин и путей заимствования лексики, степень её адаптации, а также её распределение по тематическим группам. Процесс адаптации лексики представляет интерес на различных уровнях языка.

В наше время результатом взаимодействия различных языков является активное пополнение словарного запаса, хотя заимствования не только расширяют словарный запас языка реципиента, но и отражают различные экстралингвистические процессы и явления, связанные с развитием общества, науки и техники, туризма.

Языковая динамика отражает глобальное развитие, усиление торговых и культурных связей между странами, что позволяет сделать вывод о том, что заимствование является интенсивным языковым процессом современности.

Открытость миру, международные контакты, межкультурное взаимодействие обусловили относительно быструю адаптацию иноязычных заимствований в русском языке в XX–XXI веке.

Целью данной статьи является анализ испанских заимствований в русском языке, описание процесса их адаптации с точки зрения употребительности, продуктивности, сочетаемости и парадигматической активности.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в развитии исследований в области лексикологии, изучении процесса адаптации заимствованных слов. Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные могут использоваться для теории и практики перевода, при разработке занятий в курсе лексикологии современного русского языка, а также в области лексикографии (при создании одноязычного словаря заимствований).

Актуальность настоящей работы связана с тем, что в настоящее время мы наблюдаем всё более активное проникновение иноязычных слов в русский язык и не все из них ассимилируются одинаково. В процессе адаптации новых языковых единиц в русском языке наблюдаются различные особенности их вхождения в язык-реципиент.

Отметим большую потребность в описании, обработке, анализе и систематизации такого материала для дальнейшей работы по формированию максимально корректного и подробного лексикографического описания, а также для исследования словарного состава русского языка и культурных связей России и Испании.

В ходе исследования толковых словарей (БАС, МАС, «Большой толковый словарь» С.А. Кузнецова), словарных статей этимологических словарей Макса Фасмера, Н.М. Шанского, А.В. Семёнова, словарей иностранных слов разных лет и изданий (1954–2001), «Словаря галлицизмов русского языка», этнографических, энциклопедических и других специализированных словарей было отобрано около 200 лексических единиц, заимствованных из испанского языка. Также использовались данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Основные задачи данного исследования: проанализировать выбранные заимствования с точки зрения путей проникновения в язык, распределить по тематическим группам, описывать процесс изменений, происходящих на фонетическом, и грамматическом уровнях языка.

В данной работе был использован комплекс приемов и методов лингвистического анализа, такие как метод сплошной выборки, описательный метод, классификация и сопоставление.

Наблюдение за употреблением испанизмов представляет интерес для исследования словарного состава русского языка и культурных связей России и Испании.

Проблемами лексического заимствования на протяжении многих лет занимались в своих работах такие ученые, как Л.В. Щерба, А.А. Потебня, В.В. Виноградов. При изучении заимствований на основе аналитического подхода очень важным является вопрос о классификации заимствований, которые могут быть основаны на хронологическом и тематическом критериях, что было описано Ю.С. Сорокиным (1965), Л.Л. Кутиной (1972), Л.П. Крысиным (1968), В.М. Аристовой (1978). Адаптацию заимствований в современном русском языке также изучали и описывали В.Г. Костомаров (1993), Н.С. Валгина (2001) и др.

Под языковым заимствованием понимают процесс усвоения какого-либо слова или словосочетания из других языков.

Л.П. Крысин определяет заимствованное слово как языковую единицу, вошедшую в лексическую систему языка реципиента, а процесс заимствования, по его мнению, – это процесс перемещения элементов из одного языка в другой [1, с. 106].

Различают заимствования по способу проникновения: непосредственные и опосредованные. Непосредственные заимствования в нашем случае – это иноязычные слова, переходящие из испанского языка в русский в результате взаимодействия двух народов; опосредованные заимствования – это заимствования, производящиеся через какой-либо третий язык. В данном случае таким языком-посредником чаще всего является французский.

Говоря о причинах появления заимствований, лингвисты обращают внимание на потребности передачи понятий и быта других народов, а также на престижность другого языка и культуры.

Путь заимствованного слова от момента его первого появления до полной ассимиляции представляет собой динамический процесс, который в своих работах подробно описал Л.П. Крысин и выделил пять этапов освоения иноязычного слова:

1. Начальный этап освоения – употребление иноязычного слова в тексте в его исконной орфографической (а в устной речи – в фонетической) и грамматической форме, то есть без транслитерации и транскрипции, в качестве вкрапления. Среди испанизмов в нашей выборке на данном этапе освоения можно выделить *ole, tapas* и др.

2. Второй этап освоения иноязычного слова – приспособление его к системе заимствующего языка; использование транслитерации или транскрипции, отнесение слова к определенной части речи; употребление его в тексте в кавычках, с оговорками и комментариями. Среди испанизмов на данном этапе освоения можно привести следующие примеры: *сомбреро, мачете* и др.

3. Третий этап – период, когда уже носители языка перестают ощущать непривычность этого слова, оно теряет сопроводительные сигналы и комментарии и начинает употребляться «на равных» с другими словарными единицами родного языка; однако в этом употреблении могут сохраняться жанрово-стилистические, ситуативные и социальные особенности. Это такие испанизмы, как *танго, ранчо* и др.

4. Четвертый этап освоения – этап утраты жанрово-стилистических, ситуативных и социальных особенностей: этап стабилизации значения, который предполагает семантическую дифференциацию исконных и заимствованных слов, близких по смыслу и употреблению среди испанизмов: *патио, эмбарго* и др.

5. Пятый этап – регистрация иноязычного слова в толковом словаре. Факт фиксации слова в словаре указывает на то, что оно признается принадлежащим лексико-семантической системе данного языка. Испанизмы в современных словарях русского языка – это *гитара, ураган* и др. [2, с. 74–78].

Под термином **испанизмы** понимаются заимствованные из испанского языка слова и обороты речи, построенные по испанскому образцу в русском языке. Это такие слова, как *гитара, ураган, сомбреро, патио, томат, табак, сиеста,* и многие другие.

Испанские заимствования пополнили словарь русского языка большим количеством терминов, принадлежащих культуре этой страны.

В результате языковых и культурных контактов в русском языке появляется значительное число слов, характеризующих особенности испанской культуры. Эти слова проникали в русский язык в разные периоды и с разной интенсивностью, и благодаря адаптации они прочно вошли в него и стали его неотъемлемой частью.

Назовём самые многочисленные тематические группы испанских заимствований:

1) растения (плоды): *юкка, ананас, какао, кокос, банан, томат* и др.;

2) животные: *лама, кайман, альпака, колибри, кондор, пума* и др.;

3) культурные термины (музыка, танцы, инструменты, исполнители): *танго, фламенко, болеро, румба* и др., а также термины, относящиеся к тавромахии (боям быков): *матадор, пикадор, тореадор* и др.;

4) бытовые предметы и явления: *мантилья, альманах, габардин, ломбер, парад, сиеста, фиеста* и др.;

5) антропологические (социальные) термины, обозначающие людей: *мулат, метис, креол* и др.

Необходимо также упомянуть, что небольшой процент составляет лексика, обозначающая народности, социальные группы и место их проживания, это такие слова, как *гаучо* (аргентинские ковбои), *гуанчи* (коренная народность Канарских островов), *гварани/гуарани* (раса, язык и денежная единица), которые приходят

в русский язык по мере открытия и изучения культуры и истории испаноязычных стран русскими.

Важно заметить, что большая часть испанизмов приходит в русский язык через языки-посредники, в большинстве случаев это французский (*гамак, ваниль, канарейка* и др.), что может быть связано с более тесными в определённые эпохи культурными контактами с франкофонами, чем с носителями испанского языка. Именно от носителей французского языка в русский язык попадали слова, обозначающие новые реалии, названия которых изначально пришли во французский из испанского. Незначительную часть составляют слова, пришедшие из испанского через английский (*мустанг, каноэ* и др.). В некоторых случаях мы можем наблюдать влияние языка-посредника на графическую и фонетическую форму слова (например, *лассо*).

Необходимо отметить и те испанизмы, которые не являются сами по себе исконно испанскими словами, а пришли в него из языков индейцев, таких как кечуа – *пампасы*, таино – *юкка, маис*, гуарани – *маниока*, ацтекский – *койот*, карибский – *кайман, колибри* и т.д., что было связано с освоением новых земель и появлением новых для испаноязычных завоевателей реалий. Кроме этого, мы видим и характерные для испанского слова арабского происхождения (*альманах, мулат*) и небольшое количество латинизмов (*ультрамарин, мантилья*).

Проанализировав испанизмы, мы можем отметить различные процессы их адаптации в русском языке и рассмотреть их последовательно по уровням языка.

Фонетическая адаптация испанизмов

На фонетическом уровне, прежде всего, необходимо отметить, что основным направлением процессов адаптации заимствованного слова в русском литературном языке обычно является ориентация на его звучание в языке-источнике, следование ударению языка-источника, но и одновременно с этим – подчинение заимствованных слов произносительным нормам русского языка. Таким образом, мы наблюдаем два конкурирующих процесса: тенденцию сохранить изначальную форму и тенденцию подчинить новый элемент системе, какая из тенденций побеждает в каждом конкретном случае, вероятно, зависит от активности слова в языке-реципиенте.

Формальная адаптация заимствования включает в себя фонетическую (изменение звукового облика) и графическую (изменение буквенного облика). Традиционным способом является ориентация на звучание слова в языке-источнике, то есть способ традиционной транскрипции. Кроме этого, мы отмечаем и транслитерацию – ориентацию на буквенный состав заимствуемого слова в языке-источнике, которая используется в литературном языке не так часто, как правило, для передачи части слова при смешанном способе. Нередко мы можем наблюдать варьирование заимствований, когда используются разные способы адаптации: транскрипция и транслитерация, конкурирующие между собой в случаях, когда возникает вариантность в передаче чужой фонетической единицы (например, испанская непроизносимая буква h). Основными принципами в таких случаях выступают принцип аналогии и принцип удобства для произношения носителями русского языка.

Так, среди испанизмов имеются такие слова, у которых мы можем проследить различные изменения на фонетическом уровне, которые мы можем выявить, проанализировав словари разных лет издания.

Приведём примеры: слово *альпака,* у которого изначально мы видим динамику в изменении ударения и исчезновение варианта с согласным «г»: *альпака́, альпага́* (1954) и *альпа́ка* в современных словарях.

Слово *болеро*: в словаре иностранных слов 1954 года издания [3, с. 115], а также в БАС [4, с. 550] имеет двойное ударение – на втором и на третьем слоге. Ударение на втором слоге (*боле́ро*) соответствует ударению в испанском языке (исп. *bolero*). Но со временем в русском закрепляется и остаётся только одна форма – с ударением на третьем слоге (*болеро́*). Такой вариант возможен из-за влияния французского языка, для которого характерно ударение именно на последнем слоге.

«Болеро́ и боле́ро, нескл., ср. и м. 1. Национальный испанский танец. В Севилье существует особое место, куда сходятся по вечерам танцоры и любители национальных танцев. Там только, с полной непринужденностью, во всем великолепии исполняется настоящий, типический болеро. Григор., Корабль «Ретвизан», VI. – Музыкальное произведение, написанное в ритме танца болеро. Клара Петровна, сыграйте-ка болеро из «Пахиты», – вымолвил Бондаревский. Григор., Похождения Накатова, XI. 2, Короткая женская верхняя кофточка, не доходящая до талии. – Энц, лекс. 1886: болеро, – исп. Bolero» [4, Т. 1, с. 550].

В некоторых случаях графические и фонетические изменения могут быть вызваны воздействием языка-посредника. Например, испанское *lazo* [*ласо*] удвоило согласный (графический уровень) и пришло в русский язык в форме *лассо* (*франц. lasso*). Также стоит отметить ударение в этом слове, которое в языке-источнике падает на первый слог, в языке-посреднике на последний, а в русском языке сохраняется вариант языка-посредника – *лассо́.*

«Лассо, нескл., ср. Аркан со скользящей петлей, предназначенный для ловли животных [франц. lasso от исп. Lazo»] [5, с. 165].

«Лассо, неизм.; ср. [франц. lasso от исп. lazo] Аркан со скользящей петлёй, предназначенный для ловли животных. Бросить л. Полёт л. Прочное л.» [6, с. 487].

Рассмотрим фонетическое освоение испанских слов, которые содержат специфические звуки и звукосочетания испанского языка, не характерные для русского языка.

Испанское сочетание двух букв «ll» ранее передавалось звуком «ль» и мы видим следующие примеры.

Таблица 1

Испанский язык	*Русский язык*
llanos	льянос
vainilla	ваниль
camarilla	камарилья
mantilla	мантилья

При этом мы наблюдаем следующий случай:

«Лама 1) -ы, ж. Южноамериканское вьючное животное сем. верблюдовых [исп. llama]» [5, с. 163].

Таблица 2

Испанский язык	*Русский язык*
llama	лама

Llama[2] - Del quechua llama (https://dle.rae.es/llama).

По данным словаря Королевской академии испанского языка, это слово имеет происхождение из языка кечуа, где написание также было ll, что соответствует испанскому устаревшему [ль] и должно было быть зафиксировано в русском языке как «льяма», в соответствии с другими подобными словами. Почему же этого не произошло?

Этимология слов и тем более их путь через несколько языков-посредников всегда полны загадок и редко имеют точные объективные доказательства. Здесь мы можем только предположить, что это слово всё же пришло в русский язык через один из языков, выступивших посредником (французский или немецкий), что отражено, например, в этимологическом словаре М. Фасмера:

«Ла́ма II. животное „Auchenis lama». Заимств., вероятно, через нем. Lama или франц. lama из исп. llama, от слова llama в языке кечуа (Перу); см. Лёве, KZ 60, 149; Клюге-Гётце 342; Литтман 144; Пальмер 83» [7, Т. 2, с. 454].

Либо это также может быть связано с оригинальным латинским термином, обозначающим это животное в общепринятой зоологической классификации (1800 г.) и имеющим написание «lama» – с одной «l».

Также различные варианты окончательной формы мы можем отметить у топонима *Гавана,* названия столицы Кубы, который в оригинале выглядит как *(La) Habana* [*(л)аба́на*], и у более позднего заимствования *хабанера* (танец кубинского происхождения), от испанского *habanera* [*абан'эра*].

Таблица 3

Испанский язык написание	*Испанский язык произношение*	*Русский язык*
Habana	[аб'ана]	Гавана
habanera	[абан'эра]	хабанера

В испанском языке буква h не имеет звукового значения, поэтому сохранение её на письме в слове *habanera* в русском языке говорит о транслитерации и передаче графической формы средствами русского языка (буквой «х» вместо непроизносимого h), в то время как топоним *Гавана* – пример более долгой адаптации и более заметных изменений (х – г, б – в).

В приведённых выше примерах мы наблюдаем вариативность, которая в данном случае неизбежна.

Грамматическая адаптация испанизмов

Среди испанизмов наблюдаются различные особенности адаптации на грамматическом уровне. В большинстве случаев в процессе адаптации заимствованные лексические единицы переходят в соответствующие лексико-грамматические классы слов, а также приобретают необходимые формальные признаки, тем самым включаясь в существующие в языке-реципиенте системы грамматических категорий (рода, числа, степеней сравнения, времени и т.д.) [8, с. 44–49].

Причиной несклоняемости заимствованных слов обычно является недостаточная освоенность слова в русском языке, а увеличение количества таких слов является довольно новым явлением и тесно связано с увеличением количества заимствований и, как следствие, развитием связей между странами. Традиционно это также связано и с ростом аналитизма в системе самого русского языка. В любом случае процесс заимствования всегда является достаточно длительным и многоступенчатым, имеет индивидуальный путь развития. Сложно утверждать, когда ассимиляция слова завершена полностью, поэтому несклоняемые заимствования можно воспринимать как промежуточную, находящуюся в процессе адаптации, так и конечную форму.

Приведем примеры полностью грамматически адаптированных испанизмов: *гитара, ураган, табак, томат* и др.

Рассмотрим испанизмы, которые не полностью приспособились к грамматической системе русского языка.

Характерной чертой недостаточной освоенности заимствований, которую мы можем наблюдать на примере испанизмов, является отсутствие формы множественного числа. Например:

«Тореро, нескл., м. То же, что тореадор. Профсоюз тореадоров в Мадриде мобилизовал себя в распоряжение правительства, тореро храбро дерутся против фашистов. М. Кольцов, Испанский дневник [исп. torero]» [5, с. 385].

При этом более адаптированные *тореадор, матадор* и прочие термины, обозначающие участников корриды, имеют формы множественного числа. Несмотря на несклоняемость и отсутствие формы множественного числа, мы можем наблюдать образование в разговорной речи формы женского рода – *торера* (также *матадора, пикадора*) – в рамках последних языковых тенденций к образованию феминитивов, которая, в свою очередь, уже имеет форму множественного числа – *тореры*. В следующих примерах мы видим примеры употребления этого слова в форме женского рода как отражение феминистической точки зрения автора текста:

Первое правило, которое выучила русская **торера** Лидия Артамонова, звучало так: «Чтобы женщину приняли на арену, нужно, чтобы её технический уровень был выше, чем у мужчины» (http://ourtx.com/archives/7968).

Пахуэлера и другие **тореры** её времени могли выступать только с согласия местных властей (https://stihi.ru/2011/07/31/1102).

Среди испанизмов мы видим слова, не имеющие множественного числа, которые являются вещественными существительными, также как в русском языке имеющими только множественное или только единственное число: *габардин, ваниль* и др., что не является характерным признаком недостаточной адаптации.

Необходимо отметить, что, несмотря на несклоняемость и отсутствие формы множественного числа у некоторых испанизмов при недостаточной освоенности, мы все равно наблюдаем у них наличие категории рода. Данный факт говорит о том, что эти слова хотя бы частично встраиваются в грамматическую систему русского языка.

Некоторые несклоняемые испанизмы, например, *альпака*, со временем приобретают формы словоизменения, что свидетельствует об активизации использования слова в языке-реципиенте. Несмотря на помету *нескл.* в толковых и специализированных словарях («Большой словарь иностранных слов», «Толковый словарь» Д.Н. Ушакова, «Большой толковый словарь» С.А. Кузнецова, «Толковый словарь» Т.Ф. Ефремовой), при обращении к корпусу в поисках примеров употребления мы видим уже зафиксированные в языке формы:

Я пас лам и **альпак**, чтобы заработать денег, помочь матери и вырастить братьев; а иногда уводит **альпаку** из стада [Улья Нова. Инка (2004)] (примеры из НКРЯ).

Можно констатировать, что в процессе адаптации слово *альпака* изменяется на различных уровнях: фонетическом, графическом и грамматическом.

Наблюдаются общие черты в адаптации имён существительных на -с, восходящих этимологически к формам множественного числа, что выражено в испанском языке окончанием -s. Можно сказать, что формируется определенная «модель» грамматического поведения таких слов: изначально приходя из языка-источника в форме множественного числа, в русском языке такие слова могут закрепляться в этой форме, а затем образовывать множественное число по правилам русского языка. В итоге мы получаем слово с «двойным» множественным числом: оригинальным испанским окончанием и русским.

Например:

«МЕРИН'ОС, мериноса, муж. (исп. мн. merinos). 1. Тонкорунная овца испанской породы с тонкой и мягкой шерстью. 2. Только ед. Шерсть этой овцы. 3. Только ед. Ткань из шерсти этой овцы» [9, Т. 2, Стб. 186].

В первом значении (овца испанской породы) слово *меринос* может образовывать форму множественного числа с окончанием -ы по правилам русского языка: *мериносы*. Ср.: **Мериносы** до сих пор остаются основным мировым источником рунной шерсти (С.В. Мельникова. Происхождение домашних коз и овец // «Биология», 2003.01.01).

В свежую погоду белые барашки волн наскакивали на скалы и отпрыгивали, словно горные **мериносы** [Виктор Слипенчук. Зинзивер (2001)].

Невдалеке, в лощине около канавы, усаженной вербами, паслись **мериносы** [А.А. Фет. Мои воспоминания / Часть I (1862–1889)].

Существует также и закрепление двух вариантов: в форме единственного числа в языке-источнике и множественного:

«ПАМПАСЫ, ов и (спец.) ПАМПА, ы, ж. Южноамериканские степи | прил. пампасовый, ая, ое и пампасный, ая, ое» [10, с. 1801].

Сравним:

Таблица 4

Испанский язык	*Русский язык*
la pampa – ед. ч. южноамериканская степь	**пампа** – ед. ч. и – южноамериканская степь **пампы** – множ. ч. – южноамериканские степи
las pampas – множ. ч. южноамериканские степи	**пампасы** – множ. ч. – южноамериканские степи

В итоге мы наблюдаем в русском языке три формы: две образованы от единственного числа и одна – от множественного. Все три формы склоняются, и одна из них участвует в словообразовании (пампасы, пампасный, пампасовый).

Адаптация на грамматическом уровне может отмечаться также у слов, которые в испанском языке имеют обязательный определённый артикль. Например, топоним Гавана при заимствовании теряет этот определённый артикль, который обязателен в испанском языке – *La Habana*, тогда как у других топонимов они сохранились – *Лас-Пальмас*, а у некоторых слов даже вошли в состав и стали их неотъемлемой частью: el dorado – *эльдорадо*.

Необходимо также привести одно из новейших заимствований, которое ещё не зафиксировано в толковых словарях и словарях иностранных слов, но активно используется в повседневной речи устной и письменной речи в кулинарной сфере:

Тапас – в Испании ассорти холодных закусок или закусок под коктейли (https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_culinary/2108/тапас).

Таблица 5

Испанский язык	*Русский язык*
la tapa – ед. ч – крышка	
las tapas – множ. ч. закуски (подавались на крышке)	**тапас** – ед. ч. **тапас** – множ. ч. **тапасы** – множ. ч.

В настоящее время это слово употребляется в узкой профессиональной среде в единственном числе как обозначение испанского национального блюда, во множественном числе без изменений в форме «*испанские тапас*» в значении «закуски», но в разговорной речи и в непрофессиональных источниках мы встречаем адаптированную форму с русским окончанием множественного числа -ы: *тапасы,* также в значении *закуски.*

Приведем примеры:

Испанское блюдо тапас может быть разным: канапе, тосты и т.д. (https://www.iamcook.ru/showrecipe/16764).

Знаменитые испанские закуски тапас – это не просто еда, а образ жизни (https://www.vokrugsveta.ru/article/218571/).

Тапас – это разновидность холодных и горячих закусок (https://www.gastronom.ru/recipe/group/1742/tapas).

Испанский тапас из фасоли (https://cookpad.com/ru/recipes/14935451-ispanskii-tapas-iz-fasoli).

Тапасы: пошаговые рецепты приготовления с фото (https://foodmood.ru/recipes/zakuski/tapasy/).

Слово тапас, недавно пришедшее в русский язык, демонстрирует деривационную активность, образуя сложные слова: *тапас-бар, тапас-вечеринка* и др.

Таким образом, в ходе работы были изучены испанизмы в русском языке с целью отметить процессы адаптации на различных уровнях: фонетическом и грамматическом, а также описать степень освоенности.

Иноязычные слова, попадая в русскую речь, постепенно адаптируются в ней, подчиняясь ее фонетическим законам, грамматическому и лексическому строю, включаются в русскую словообразовательную систему со всеми продуктивными способами и средствами словообразования.

Степень адаптации зависит от условий развития каждого конкретного слова, т.е. от времени заимствования, характера заимствования, коммуникативной значимости слова и т.д. В результате анализа языкового материала делаются выводы о том, что процесс фонетической адаптации иноязычных заимствований происходит во многом по законам адаптации заимствований, наблюдаются конкурирующие тенденции и неизбежная вариативность. В результате исследования грамматической адаптации испанизмов мы видим признаки недостаточной освоенности испанизмов: несклоняемость, отсутствие форм женского рода и множественного числа. Несмотря на это, мы также можем отметить случаи активизации употребления испанских заимствований в современном русском языке.

Перспектива дальнейших исследований заключается в дальнейшем изучении материала на лексическом уровне, сочетаемостной и семантической адаптации, активности испанизмов в языковой системе.

Практическая ценность данного исследования определяется тем, что полученные данные могут быть использованы для разработки занятий по переводоведению, межкультурной коммуникации, лексикологии современного русского языка, а также для создания одноязычного словаря испанизмов.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. *Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Крысин Л.П. *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Наука, 1968.
3. Петров Ф.Н., Лёхин И.В. *Словарь иностранных слов*. Москва: Иностранных и национальных словарей, 1954.
4. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 т. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1948 – 1965.
5. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
6. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
7. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch*. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачёва. Москва: Прогресс, 1986 – 1987.
8. Аристова В.М. *Английские слова в русском языке*: учебное пособие. Калининград: Издательство Калининградского университета, 1985.
9. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных слов, 1938.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 1999.

References

1. Krysin L.P. *Russkoe slovo, svoë i chuzhoe: Issledovaniya po sovremennomu russkomu yazyku i sociolingvistike*. Moskva: Yazyki slavyanskoĭ kul'tury, 2004.
2. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1968.
3. Petrov F.N., Lehin I.V. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1954.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 t. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1948 – 1965.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
6. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
7. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka = Russisches etymologisches Wörterbuch*. Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: Progress, 1986 – 1987.
8. Aristova V.M. *Anglijskie slova v russkom yazyke*: uchebnoe posobie. Kaliningrad: Izdatel'stvo Kalinigradskogo universiteta, 1985.
9. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slov, 1938.
10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Azbukovnik, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-401-404

Krivosheeva E.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: enl77@mail.ru*
Danilov A.Yu., *student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 2019102295@pnu.edu.ru*

LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC ASPECTS OF THE MILITARY-RELATED TEXTS TRANSLATION FROM JAPANESE INTO RUSSIAN. The paper aims to highlight some aspects of special text translation in Japanese-Russian language pair due to the growing public concern in Russia about the issues of national and international security in relation to the current geopolitical situation. The article discusses the role of linguistic and extralinguistic factors in the translation of military-related texts from Japanese into Russian by revealing their relationship and interdependence. Taking into account the Japanese national identity of formal and semantic structures that carry a certain motive and purpose, ways to achieve equivalence at the level of phrases and sentences based on functional dominants are analyzed. Based on the publications on military topics of recent years from Japanese newspapers, the most effective translation solutions for adequate transmission of information into Russian are considered.

Key words: **military-related, translation, Japan, Russia, dominant, linguistic, extralinguistic.**

Е.И. Кривошеева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: enl77@mail.ru*
А.Ю. Данилов, *студент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: 2019102295@pnu.edu.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ВОЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Перевод текстов военно-публицистического содержания является одним из наиболее востребованных видов перевода в настоящее время в силу особого внимания, уделяемого Россией решению вопросов, связанных с актуальными проблемами внешней политики и международных отношений. В статье изучается роль лингвистических и экстралингвистических факторов при переводе военно-публицистических текстов с японского языка на русский, выявляется их взаимосвязь и взаимозависимость. С учетом японского национального своеобразия формальных и семантических структур, несущих определенный мотив и цель, анализируются способы достижения эквивалентности на уровне словосочетаний и предложений с опорой на экстралингвистику. На материале японских публикаций на военную тематику последних лет рассматриваются и выделяются наиболее эффективные переводческие решения для адекватной передачи информации на русский язык.

Ключевые слова: **военно-публицистический, перевод, Япония, Россия, доминанта, лингвистический, экстралингвистический.**

Военная публицистика выходит на лидирующие позиции в СМИ всех стран ввиду активных политических событий, которые происходят на мировой арене. Материалы в газетах, журналах и в новостных передачах представляют разнообразие взглядов на одну и ту же проблему, и перевод их содержания на родной язык приводит к необходимости руководствоваться навыками толерантности и конструктивности с целью избежать политических конфликтов между государствами.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что современная политика формулирует новые геополитические цели в рамках многополярного мира и новые подходы к международному взаимодействию, которые широко освещаются в публикациях на военную тематику не только в нашей стране, но и в странах блока НАТО и их союзников. Многие авторы с помощью лингвистических и стилистических средств стремятся воздействовать на целевую аудиторию с целью формирования определенной позиции и побуждения на специальные мероприятия. Для осуществления грамотного перевода указанного материала на родной язык переводчик должен понимать, как лингвистические единицы связаны с глубинным смыслом текста, и уметь с помощью различных языковых элементов грамотно передавать идейно-тематическое содержание материала на родной язык с привлечением экстралингвистического аспекта в рамках освещаемого вопроса [1].

Военно-публицистические тексты разных государств существенно различаются по своей идеологической направленности и соответствуют тем установкам и интересам, которые согласуются с внешнеполитическим курсом отдельной страны. Основные позиции концепции российской внешней политики предполагают обеспечение безопасности территории, в том числе и за счет формирования отношений добрососедства с сопредельными государствами, прежде всего с Японией, Китаем и Р. Кореей [2]. В этой связи понимание принципов освещения этими странами военно-политических событий, в которых Россия является действующим игроком, имеет важное внешнеполитическое значение для формирования стратегии дальнейшего международного взаимодействия в рамках нового миропорядка, что и представляет теоретическую значимость предлагаемого к рассмотрению исследования.

Цель данной работы – проанализировать лингвистические особенности японских военно-публицистических текстов, затрагивающих недавние события с участием России, и рассмотреть особенности передачи их содержания на русский язык с опорой на экстралингвистическую релевантность. В рамках линг-

вистического аспекта, помимо самой лексики, будут изучены грамматические и синтаксические особенности. В качестве материала исследования использованы публикации из следующих японских газет: «Асахи Синбун» и «Кокусай Дзёхо Нттоваку Бунсеки» за 2019–2022 гг. В статьях поднимаются такие темы, как разрыв Договора о ликвидации ракет средней и меньшей дальности между Россией и США (ДРСМД), Командно-штабные учения «Кавказ-2020», а также сближение России и КНР в военной сфере.

Новизна работы обусловлена тем, что взаимозависимость лингвистических и экстралингвистических составляющих и их роль в процессе перевода с японского языка на русский рассматривается на материале освещения недавних во временном промежутке событий с участием России и Японии.

В целом лингвистическое наполнение статей на военную тематику характеризуется наличием общеупотребительной и специализированной терминологической лексики, связанной с такими областями знаний, как военное дело, медицина, химия и технологии. Японскую военную терминологию можно считать отдельной областью лексического состава языка. С одной стороны, она представлена терминами, закрепившимися в языке в процессе долгой военной истории страны. С другой стороны, нельзя не отметить ее активное пополнение новыми выражениями благодаря таким факторам, как постепенный выход страны на международную арену, участие в миротворческих операциях, тесное сотрудничество в области обеспечения безопасности с США, развитие Сил самообороны и исследований в области науки и техники. Традиционными остаются и такие характеристики военного термина, как стилистическая нейтральность, независимость от контекста, системность, заключающиеся в зависимости терминов друг от друга, стремлении к однозначности в рамках одного вида деятельности.

Одним из наиболее распространенных способов перевода японской военной терминологии является калькирование. Зачастую последовательно передаваемыми компонентами будут не полноценные слова, а морфемы. Так, перевод термина 戦力 – «боевая мощь» является последовательной передачей каждого компонента исходного слова: 戦 со значением «бой, сражение» и 力 «сила, мощь». С помощью калькирования переводятся следующие слова: 無人航空機 – «беспилотный летательный аппарат», 核弾頭 – «ядерная боеголовка», 長射程ミサイル – «ракеты большой дальности», 軍管区 – «военный округ», 巡航ミサイル – «крылатая ракета», 大陸間弾道ミサイル – «межконтинентальная баллистическая ракета».

Стоит отметить, что классификации вооружений стран не всегда совпадают. Например, японские названия определенного вида ракет 中距離弾道ミサイル и 準中距離弾道ミサイル передаются на русский язык одинаково – «баллистическая ракета средней дальности». В отличие от Японии, опирающейся на классификацию крылатых ракет США, в российском вооружении по своему назначению и целям эксплуатации они относятся к одному типу. Ввиду того, что существенным различием является дальность полета ракет, их перевод может быть выполнен на русский язык с указанием этого параметра: баллистическая ракета средней дальности (от 3 000 до 5 500 км) или (от 1000 до 3 000 км). В данном случае эффективны такие трансформации, как добавление и описательный перевод.

Работая с текстами военной сферы, переводчик не может не столкнуться с трудностью передачи безэквивалентной лексики на родной язык. При переводе подобных реалий необходимо четко следовать принятым нормам обозначения в двух языках. Представим примеры в табл. 1.

Таблица 1

Передача безэквивалентной лексики военных реалий с японского языка на русский

Японский язык	*Русский язык*
戦略指揮・参謀部演習（SKShU）	Стратегические командно-штабные учения
中距離核戦力全廃条約(INF)	Договор о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (ДРСМД)
ウィーン文書	Венский документ
戦略防衛構想	Стратегическая оборонная инициатива (СОИ)
非核三原則	Три неядерных принципа
日本国とアメリカ合衆国との間の安全保障条約	Договор безопасности между США и Японией
集団安全保障条約機構（CSTO）	Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ)
早期警戒管制機	Авиационный комплекс радиообнаружения и наведения
高性能早期警戒システム	Система предупреждения о ракетном нападении (СПРН)
上海協力機構（SCO）	Шанхайская организация сотрудничества (ШОС)
中距離弾道ミサイルSS-20	Ракетный комплекс с баллистической ракетой средней дальности «Пионер» (РСД-10)
地上発射型巡航ミサイル・トマホーク（GLCM）	Крылатая ракета большой дальности наземного базирования «Томагавк»

Культурно-исторические и ономастические реалии встречаются достаточно часто в рассматриваемом типе текстов. При переводе на русский язык уместно учитывать прагматический аспект, ибо реципиент перевода может не обладать необходимыми знаниями в области истории, политики и др., так как принадлежит другой социально-культурной общности. Например, 合従策にせよ連衡策にせよ、もともと自国にとって事態が好転するまでの外交手段にすぎない以上、「中ロ同盟」が恒久的な外交関係になるなど、中国もロシアも考えていない [3]. – «Будь то союз по вертикали или по горизонтали, каждое государство будет предпринимать только те дипломатические шаги, которые выгодны ему самому, поэтому ни Китай, ни Россия не рассматривают такой альянс в качестве постоянной формы отношений».

В данном случае внимание привлекают две лексемы: 合従策 – «союз по вертикали» и 連衡策 – «союз по горизонтали». Переводчику потребуются определенные фоновые знания, чтобы корректно декодировать для читателя заложенный в предложении смысл, путем добавления. Например: «В период Сражающихся царств Китая объединение 6 царств Юга и Севера для противостояния царству Цинь именовалось «союзом по вертикали», каждого из царств Запада и Востока с Цинь по отдельности – «союзом по горизонтали».

Говоря о грамматических особенностях японских военно-политических текстов, следует выделить такие средства, как количественное преобладание существительных, многие из которых представлены аббревиацией, как указано в табл. 1; доминирование изъявительного наклонения в области категорий [4]; безличное оформление материала, что характерно в целом для японского языка; использование определённых грамматических форм глаголов, которые указывали бы на очевидность факта и ожидаемость происходящего для японцев, например: ことになった – «стало так, что», ざるを得ない – «нет выбора, кроме как», 考える見方も多い – «большинство сходится во мнении, что». За этими конструкциями, следуя норме японского письменного языка, который обязывает придерживаться нейтрально-вежливых канонов, авторы прячут плохо завуалированную негативную позицию. Однако стоит отметить увеличение числа прилагательных с высоким экспрессивным наполнением: 強硬姿勢 – «жесткая позиция», 仮想敵国 – «потенциальный противник», 厄介 – «сложный, хлопотный, обременительный» (в отношении китайско-российского альянса) [3; 5].

Для синтаксиса японских военно-публицистических текстов характерно использование распространенных предложений с подчинительной и сочинительной связью, а также наличие риторического вопроса или авторского предположения по перспективе развития ситуации в будущем, оформленного зачастую в форме резкого высказывания в конце публикации. Заголовок статьи отличается отсутствием падежных формантов. Обязательным критерием является применение значительного количества пассивных конструкций, например: 見られている – «считается, что», 開催されている – «открылось, началось», 反対されている – «быть против» [3; 5].

При работе с текстами военно-политической направленности немаловажным является владение экстралингвистической информацией относительно описываемого события. В случае, когда речь идет об отношениях между государствами, необходимо владеть общей картиной расстановки сил на политической мировой арене и располагать информацией об отношении к указанному явлению или событию в стране языка оригинала и в стране языка перевода. Любое искажение информации, переводческая небрежность или ошибочное понимание проблемы может иметь серьезные последствия.

Итак, обратимся к первому примеру, в котором грамматические элементы могут являться ключом к пониманию той или иной функциональной доминанты текста. Рассмотрим следующее предложение: 要するに、「中ロ軍事同盟」の発足は、日米同盟に頼り切っている日本にとっては極めて重大な脅威となり得る事態なのであり、日本自身が国防戦略を抜本的に見直さなければならない局面に突入しているのである [3]. – «В конечном итоге для Японии, всецело полагающейся на союзнические отношения с США, зарождение китайско-российского военного альянса может стать весьма серьезной угрозой, и она находится в том положении, когда необходимо кардинально пересмотреть свою стратегию государственной обороны». Глагол 見直す – «посмотреть еще раз; пересмотреть» [6, с. 806] поставлен в грамматическую форму долженствования. Грамматическая конструкция なければならない – «должен» обозначает необходимость или обязанность с общепринятой точки зрения [7, с. 275]. В японском языке существует несколько вариантов дать совет собеседнику или формально подтолкнуть к определенным действиям, и данная конструкция является одной из наиболее категоричных и резких. Кроме того, для японского языка характерна иносказательность, вследствие которой носители обычно избегают прямых формулировок и стремятся выразить свою позицию как можно мягче, в виде предложения. Все вышеизложенное указывает на то, что автор имеет жесткую позицию по освещаемому вопросу. В последние годы Россия и Китай укрепляют сотрудничество в

политической и военной сферах, и Япония обеспокоена возможным созданием реального альянса двух государств. Япония полагает, что такой альянс теоретически будет противостоять США и странам, связанным с ними союзническими обязательствами, а Япония – один из главных союзников Штатов в Азии. Далее. Китай и Россия находятся в состоянии территориальных споров с Японией по островам Сэнкаку (кит. Дяоюйдао) и Южно-курильской гряды. Опасения Японии состоят в том, что внешнеполитический альянс между государствами может включать в себя взаимную поддержку Китаем и Россией этих претензий [8, с. 14]. Владея информацией о геополитической реальности между государствами, можно понять позицию автора и добиться эквивалентности при переводе. Использование грамматической конструкции долженствования является отражением экспрессивной функции доминанты, поэтому в переводе уместно выбрать вариант «необходимо пересмотреть», который сохраняет экспрессию, заданную автором.

В этом же предложении автор использует сложный глагол 頼り切っている, говоря об отношении Японии к США. В японском толковом словаре его значение трактуется следующим образом: «Состояние такой необходимости, когда при отсутствии этого элемента невозможно продолжать или поддерживать какое-либо состояние» [9, с. 498]. Это дает понимание степени экспрессивности данной лексемы. США и Япония связаны обязательствами по договору «О взаимном сотрудничестве и безопасности» от 1960 года, который на протяжении последних десятков лет регулировал политику Японии в области национальной безопасности и формировал стратегию сотрудничества двух стран в оборонной сфере. Данное положение гарантирует помощь Японии со стороны США при возможной атаке извне. Также немаловажным моментом является то, что по договору США сохранили за собой право размещать в Японии свои военные базы. Помимо всего, Япония входит в число стран, которым американские союзники гарантируют оказание военной помощи, в том числе с использованием ядерного оружия. В данном случае очевидно, что, несмотря на множественные положительные для Японии аспекты вопроса, употребление глагола 頼り切っている со значением зависимости придает негативный оттенок высказыванию. Корректно будет передать его словосочетанием «всецело полагаться», которое, по нашему мнению, соответствует той коммуникативной установке, которую закладывал в текст автор, а именно – указать не только на положительные, но и подчеркнуть отрицательные стороны вопроса.

Обратимся к следующему отрывку из текста: その間、アジアとヨーロッパの同盟国は「INF条約後」の世界に適応する方法を考えなければならないだろう。<…> ヨーロッパはロシアの脅威に集中することができる一方で、日本はアメリカとともに中ロ両国の中距離戦力構築に対抗しなければならない [10]. «Пока это происходит, союзные государства в Азии и Европе будут обязаны задуматься над тем, как приспособиться к миру «после ДРСМД». <…> Европа может сосредоточиться на российской угрозе, но Япония вместе с США будет вынуждена противодействовать созданию новых вооружений средней дальности обеих стран [России и Китая]».

В данном предложении присутствует грамматическая конструкция なければならない, значение которой подробно рассматривалось выше. В первом предложении ее дополняет конструкция だろう, которая употребляется в случае, когда говорящий хочет снискать согласие у собеседника с ранее высказанным мнением или просит подтверждения своей мысли [7, с. 187]. Этот грамматический формант часто используется в публицистическом и научном стилях японского языка, так как смягчает предшествующее ему утверждение. Во втором предложении рассматриваемого отрывка данный элемент отсутствует.

Для грамотного перевода обратимся к истории вопроса. Договор о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (ДРСМД), подписанный 8 декабря 1987, до недавнего времени являлся одной из важных вех в истории отношений США и Советского Союза и был ступенью к завершению холодной войны. В 2019 году Россия и США после взаимных упреков в нарушении договора заявили о приостановлении соблюдения своих обязательств, и документ прекратил свое действие. То, насколько большое значение автор придает разрыву договора, можно судить по словосочетанию 「INF条約後」の世界, которое буквально означает «мир «после ДРСМД»». Для привлечения внимания словосочетание «после ДРСМД» выделено кавычками, употребляя которые автор стремится показать, что данное событие знаменует начало нового периода истории, который не будет похож на предыдущий. Используя слово 世界 – «мир», автор намекает, что произошедшее отразиться не только на двух сторонах, имеющих непосредственное отношение к договору, но и на их союзниках, а также глобальной расстановке военных сил. Все это свидетельствует о доминирующей в отрывке экспрессивной функции. Ей же соответствует употребление грамматической конструкции долженствования в конце первого предложения. Второе предложение обращает на себя внимание употреблением таких стилистически окрашенных слов, как脅威 – «угроза, опасность» [5 с. 192] в отношении России, а также глагола 対抗 – «сопротивление, противодействие» [5, с. 472] в отношении военных сил России и Китая. Япония рассматривает выход из договора в первую очередь с позиции дальнейших взаимоотношений с Россией. Вероятное последующее наращивание вооружений со стороны США после разрыва договора ДРСМД для Японии имеет вторичное значение. Риторика в статьях японских экспертов на первый план выводит угрозу со стороны «потенциального противника», коим является Россия. Учитывая данную экстралингвистическую информацию и рассматривая подробно элементы предложения, можно в полной мере оценить негативную эмоциональную составляющую японского текста. В связи с этим считаем возможным выйти за пределы языкового контекста при интерпретации ранее указанных дублируемых грамматических конструкций и перевести их как «обязаны» и «вынуждена». По отношению к оригинальным конструкциям данные словосочетания обладают большей экспрессивной окраской, однако это позволяет сохранить функциональную доминанту в языке перевода.

Таким образом, можно сделать вывод, что при переводе на русский язык военно-публицистических текстов СМИ современной Японии переводчик должен стремиться адекватно истолковывать исходный текст и глубоко анализировать его на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях, для того чтобы результат перевода укладывался в систему добрососедских отношений, учитывал стереотипы восприятия народности и не являлся причиной конфликтов между Россией и Японией. Обладание фоновыми историческими и культурными знаниями по теме перевода и владение информацией о текущих политических процессах в отношениях между государствами – значимые составляющие квалификации переводчика, работающего в военной сфере.

В ходе исследования были проанализированы лингвистические (грамматические и синтаксические) особенности японских военно-публицистических текстов и рассмотрены наиболее эффективные подходы к их переводу на русский язык. Для передачи данных единиц на родной язык чаще всего используются следующие переводческие трансформации: лексические – калькирование, транскрипция, транслитерация, смысловое развитие; грамматические – лексико-грамматические – описательный перевод. В процессе перевода пассивные конструкции японского языка могут сохранять исходную форму, а могут превращаться в активную форму целевого языка.

Данная работа является промежуточным исследованием в рамках изучения взаимодействия лингвистических и экстралингвистических компонентов в процессе перевода с японского языка. В дальнейшем планируется расширить исследовательский материал за счет публикаций, освещающих факторы, которые оказывали и оказывают решающее воздействие на отношение к России в различных слоях японского общества, что позволит оценить и понять причины неоднозначного отношения японцев к России.

Библиографический список

1. Валиев Д.А., Дадамирзаева М.В. Экстралингвистические особенности французско-английского перевода общественно-политических текстов. *NovaInfo*. 2020; № 113: 34 – 35.
2. *Министерство иностранных дел Российской Федерации*. Официальный сайт. Available at: https://www.mid.ru/ru/home
3. 北村淳 中国とロシア、深まる軍事交流　なぜ日本の警戒感は薄いのか. Available at: https://globe.asahi.com/article/12911843
4. Белоусова Д.О., Щукина И.В. Лингвистические и экстралингвистические особенности английских новостей. *Наука сегодня. Теоретические и практические аспекты:* материалы международной практической конференции. Вологда, 2017; Ч. 2: 27 – 30.
5. 中ロに対峙する*2022*年のバイデン外交と日米同盟の意義:国際情報ネットワーク分析. Available at: https://www.spf.org/jpus-j/spf-america-monitor/spf-america-monitor-document-detail_111.html
6. コンサイス和露辞典 第3版, 三省堂, 2005, 928ページ.
7. どんなときどう使う日本語表現文型辞典　友松 悦子 , 和栗 雅子, 宮本 淳, 新装, アルク2010, 529ページ.
8. Панов А.Н., Стрельцов Д.В., Киреева А.А Перспективы развития российско-японских отношений на новом этапе: рабочая тетрадь №50/2019/. *Российский совет по международным делам (РСМД)*. Москва: НП РСМД, 2019.
9. *Weblio* 辞書類語辞典. Available at: https://thesaurus.weblio.jp/
10. 今田 奈帆美*INF*条約廃棄の持つ意味と日本への影響:国際情報ネットワーク分析. Available at: https://www.spf.org/iina/articles/konda-inftreaty-usa.html

References

1. Valiev D.A., Dadamirzaeva M.V. `Ekstralingvisticheskie osobennosti francuzsko-anglijskogo perevoda obschestvenno-politicheskih tekstov. *NovaInfo*. 2020; № 113: 34 – 35.
2. *Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.mid.ru/ru/home
3. 北村淳 中国とロシア、深まる軍事交流　なぜ日本の警戒感は薄いのか. Available at: https://globe.asahi.com/article/12911843
4. Belousova D.O., Schukina I.V. Lingvisticheskie i `ekstralingvisticheskie osobennosti anglijskih novostej. *Nauka segodnya. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty:* materialy mezhdunarodnoj prakticheskoj konferencii. Vologda, 2017; Ch. 2: 27 – 30.

5. 中ロに対峙する*2022*年のバイデン外交と日米同盟の意義:国際情報ネットワーク分析. Available at: https://www.spf.org/jpus-j/spf-america-monitor/spf-america-monitor-document-detail_111.html
6. コンサイス和露辞典 第3版, 三省堂, 2005, 928ページ.
7. どんなときどう使う日本語表現文型辞典　友松 悦子 , 和栗 雅子, 宮本 淳, 新装, アルク2010, 529ページ.
8. Panov A.N., Strel'cov D.V., Kireeva A.A Perspektivy razvitiya rossijsko-yaponskih otnoshenij na novom `etape: rabochaya tetrad' №50/2019/. *Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam (RSMD)*. Moskva: NP RSMD, 2019.
9. *Weblio* 辞書類語辞典. Available at: https://thesaurus.weblio.jp/
10. 今田 奈帆美*INF*条約廃棄の持つ意味と日本への影響:国際情報ネットワーク分析. Available at: https://www.spf.org/iina/articles/konda-inftreaty-usa.html

Статья поступила в редакцию 01.02.22

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-404-406

***Nadyrshina L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

THE GENRE OF THE POEM IN THE TATAR LITERATURE OF THE 1930S. The article is dedicated to the study of trends in the development of the poem genre in Tatar literature of the 1930s. Based on the material of lyric-epic works of a number of poets of the studied period, characteristic features of the emerging invariant of the Tatar poem are revealed. As a result of the analysis of poetic texts, it is proved that the Tatar poem of the 1930s is a complex genre phenomenon, including both "canonical" samples that meet ideological requirements, and "peripheral" works characterized by conditionally metaphorical imagery (poems by H. Tufan and A. Faizi) and lyrical depth (poems by H. Taktash and S. Hakim). Another significant trend in the development of the poem during this period is the actualization of national traditions, in particular, poets update folklore traditions, within the framework of this article, the lyric-epic creativity of M. Jalil is explored in this perspective.

Key words: **genre, poem, Soviet literature, Tatar poetry, Hadi Taktash, Hasan Tufan, Musa Jalil, Akhmat Faizi, Sibgat Hakim.**

***Л.Р. Надыршина**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

ЖАНР ПОЭМЫ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1930-Х ГОДОВ

Статья посвящена изучению тенденций развития жанра поэмы в татарской литературе 1930-х гг. На материале лиро-эпических произведений ряда поэтов исследуемого периода выявлены характерные особенности формирующегося инварианта татарской поэмы. В результате анализа поэтических текстов доказано, что татарская поэма 1930-х гг. представляет собой сложное жанровое явление, включающее в себя как «канонические» образцы, отвечающие идеологическим требованиям, так и «периферийные» произведения, характеризующиеся условно-метафорической образностью (поэмы Х. Туфана и А. Файзи) и лирической глубиной (поэмы Х. Такташа и С. Хакима). Еще одну значимую тенденцию в развитии поэмы в этот период представляет актуализация национальных традиций, в частности поэты обновляют фольклорные традиции, в рамках данной статьи в ракурсе лиро-эпическое исследуется творчество М. Джалиля.

Ключевые слова: **жанр, поэма, советская литература, татарская поэзия, Хади Такташ, Хасан Туфан, Муса Джалиль, Ахмат Файзи, Сибгат Хаким.**

Как известно, Октябрьская революция и последующие за ней социально-политические перемены положили начало изменениям и в области литературы, как русской, так и народов России. В течение первого десятилетия после Октябрьской революции советская литература «создавала» новый принцип художественного воспроизведения действительности под ощутимым политическим давлением, «которому литература подвергалась с первых и до последних дней советской власти» [1, с. 7], но в ней еще были сильны традиции предыдущих периодов, «значительного отрыва общечеловеческих идеалов от социально-исторических» [2, с. 148] не наблюдалось, сохранялось многообразие художественных методов. Развитие татарской поэмы в этот период было исследовано нами в одной из ранее опубликованных научных статей, в которой были выделены особенности характеризующегося инварианта татарской поэмы [3].

Со второй половины 20-х годов прошлого столетия идеологические установки становятся ведущими в развитии русской и национальной литератур, в 1934 году социалистический реализм объявляется основным художественным методом. Множество татарских поэм 1930-х гг. были написаны в рамках официального метода: «Сарвар» («Сәрвәр», 1933) М. Джалиля, «Незабываемая молодость» («Онытылмас яшьлек», 1933), «Дождливая ночь» («Яңгырлы көн», 1932–1933) Н. Арсланова, «Днепрстрой» (1933) Н. Исанбета и др. В подобных произведениях главенствуют мотивы борьбы, разрушение старого мира, идея служения народу, преобладает разговорно-декламационное стихосложение и т.д.

Но все же магистральная линия, навязанная новой властью, не являлась единственной в развитии советской литературы. В русском словесном искусстве, например, наряду с канонической развивалась «линия художественной правды, которую исповедовали и ярко проводили в своем творчестве Л. Леонов, М. Пришвин, К. Паустовский, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков, А. Платонов и мн. др.» [4, с. 438]. Такая же тенденция характерна и для татарской литературы, в которой создаются «периферийные», не подчиняющиеся идеологическим установкам произведения. Наиболее ярко отразилась эта особенность именно в жанре поэмы.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения именно таких, «периферийных», татарских поэм, созданных в 1930-е гг., в историко-литературном контексте, что позволит выделить ключевые тенденции в развитии жанра, с одной стороны, и татарской литературы – с другой.

Цель данной статьи – изучение особенностей развития жанра поэмы в татарской литературе 1930-х гг. Поставленная цель определила ключевые задачи исследования: проследить процесс лиризации жанра поэмы в творчестве Х. Такташа; выявить функции фольклорных мотивов в поэме М. Джалиля; определить условно-метафорические смыслы в поэмах Х. Туфана и А. Файзи; изучить вопросы поиска национального идеала в поэмах С. Хакима.

Научная новизна статьи заключается в том, что в статье поэмы изучаемого периода рассмотрены как часть непрерывного литературного процесса, и в этом ключе более детально изучены вопросы сосуществования официозных и периферийных литературных традиций.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что используемые в работе принципы анализа могут быть применены при изучении лиро-эпического творчества других представителей татарской поэзии 1930-х гг., а также при исследовании основных тенденций развития татарской поэзии в исследуемый период, ее результаты могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории татарской литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий и монографий.

Материалом для исследования послужили поэтические тексты Х. Такташа [5], Х. Туфана [6], М. Джалиля [7], А. Файзи [8] и С. Хакима [9].

Развитие конкретных жанров неотделимо от развития литературы в целом, так как «состояние литературы в каждый конкретно-исторический период характеризуется определенным соотношением различных жанров» [10, с. 3]. Следует отметить, что жанр поэмы в татарской литературе 1920–1930-х гг. является одним из ведущих и сложных. Начавшиеся к 1930-м гг. качественные изменения в структуре этого жанра связаны с творчеством Х. Такташа, в ряде поэм которого центральной является тема поиска красоты. Интересна с этой точки зрения поэма «Исповедь любви» («Мәхәббәт тәүбәсе», 1927), сюжетную канву которой составляет история молодых парня и девушки – Махмуда и Зубайды. Любовная история героев в некоторой степени повторяет стандартную для советской поэмы сюжетную схему: Махмуд оступается, совершает «некомсомольский» поступок, но раскаивается в содеянном и исправляется. Подобные перипетии характерны для многих поэм этого периода, в которых значительное место уделяется воссозданию морального облика представителя советской действительности. Но Х. Такташ акцентирует внимание на другом – на душевных переживаниях молодой девушки, которая за короткое время проходит путь от романтической влюбленности до материнства, от категоричной обиды до безусловного прощения. Сюжет поэмы сращен с лирико-философскими отступлениями, где автор делится своими размышлениями о любви, молодости и красоте, которую видит в материнстве: «*Ана – / Бөек исем, / Нәрсә җитә ана булуга! / Хатыннарның бөтен матурлыгы, / Бөтен күрке ана булуда...*» [5, с. 186] (*«Мать! / Имя славное, / Что*

может быть / Его прекраснее и выше? / Вся прелесть женщин, вся их красота / В нем, в материнстве!») (пер. Л. Мартынова) [11, с. 140]. Неоднократно повторяя строки про быстротечность молодости, поэт обращает внимание читателя на необратимость пройденной жизни. Таким образом, поэма звучит диссонансом среди официозных произведений, направленных на восхваление идей социального единства, коллективизации и отодвигающих семейные ценности на второй план.

Лирическое начало доминирует и в других произведениях Х. Такташа – «Алсу» и «Мокамай» (обе поэмы датируются 1929 годом). Если в первом произведении воссоздается поэтизированный и идеализированный образ молодой девушки, символизирующей красоту и молодость, чувства которой близки читателю любой эпохи, то поэма «Мокамай» написана по случаю трагической гибели друга детства самого поэта. Противопоставляя две судьбы, автор размышляет о значимости идеала в жизни человека: если лирический субъект всегда стремился к высоким идеалам, к свету, то его друг потерялся в перипетиях жизни: *«Әкияттәге ике бала кебек, / Икебез ике якка ташланды... / Синең тормыш авыр әкият булды, / Ул әкиятнең соңгы битләрен / Син зур исем, мәңге онтылмаслык / Эшләр белән бизәп китмәдең... / Син адаштың»* [5, с. 244] («Как двое мальчиков из сказки, / Остались мы по разным сторонам. / Да! Жизнь твоя тяжелой стала сказкой, / И не украсил ты ее конца / Делами, незабвенными навеки, / И именем, пленяющим сердца. / Ты заблудился») (пер. Л. Мартынова) [11, с. 166]. На примере судьбы Мокамая автор акцентирует внимание на проблеме социальной ответственности, милосердии, умении прощать, которые зачастую отступают на задний план на фоне идеологических установок. Поэма свободна от стандартного для словесного искусства этого периода противопоставления положительных и отрицательных героев, автор избегает осуждения и категоричности в оценке поступков своего друга, обращая внимание на то, что в становлении личности значительную роль играют и социальные факторы: взаимоотношения людей в обществе, способность к состраданию.

Одной из значимых тенденций в развитии жанра поэмы в национальной литературе 1930-х гг. является обращение к фольклорным мотивам с целью преодоления политического схематизма. В этом ключе интересны поэмы таких татарских мастеров поэтического слова, как Шайхи Маннур, Муса Джалиль и др. В поэме «Письменосец» («Хат ташучы», 1938) М. Джалиля синтезируются идеологическая и романтическая линии: история любви Булата и Файрузы переплетается с историей становления новой советской действительности. При этом следует констатировать, что идеологическая линия достаточно схематична, романтические коллизии же, наоборот, раскрыты динамично и эмоционально. Значительную часть поэтического текста поэт отводит фольклорной интертекстуальности: в структуру поэмы включено огромное количество песенных текстов – народных или стилизованных. Содержание песен непосредственно связано с приемом гиперболизации в описании портрета девушки: песня о Файрузе изобилует традиционными образами, воспевающими красоту девушки, она «стройна, словно тонкая ива», «сладкословна», «с румяными, словно заря, щеками», «со светлым взором, словно свечение утренней звезды» и т.п. Через песни влюбленные признаются и в своих чувствах, в них раскрываются и душевные терзания, сомнения героев. По мнению исследователей, включение в поэму песенных текстов способствует «мелодичности и поэтичности всего произведения» [12, с. 56], само произведение в целом характеризуется «лиризмом и мягким юмором, идущим от фольклора» [13, с. 262].

Советская литература не развивалась в одном лишь магистральном направлении, в ней существовал значительный пласт произведений, диссонирующих с официозной литературой, среди которых особое место занимает поэма «Клятва» («Ант», 1933) Х. Туфана, представляющая собой многомерную структуру, соединяющую в себе литературную и фольклорную жанровые формы. Последняя представляет собой метафорическую сказку, где ключевой фигурой является богатырь Нинин, среди последователей которого есть и Йусуф. Полагаем, что прототипы этих образов знакомы каждому читателю. Текст сказки включает в себя историю зарождения коммунистического общества, неразрывно связанного с искусственно созданным противостоянием между разными социальными классами: (*«Ничек Нинин / һәм җиде егет килеп, / Унҗиде мең ярлыга / Кылыч бирер...» / «Ничек итеп / Унҗиде мең янарал / Унҗиде мең ярлыга / Сугыш ачар...»* [6, с. 148–149] («Нинин / Да семь парней / Семнадцати тысячам обездоленных / Сабли дадут…» «Как / Семнадцать тысяч генералов / Против семнадцати тысяч обездоленных / Поднимутся в бой...») (здесь и далее перевод автора статьи – *Л.Н.).*

Как можно отметить, сказка в структуре поэмы выполняет оценочную функцию: поэт в иносказательной форме выражает критическое отношение к политической системе, общественным устоям. Множество других условно-метафорических образов в тексте поэмы (ночь, черная баня, солнце и др.) подчиняются этой же цели. Например, хронотоп ночи – сквозной элемент структуры текста – ассоциируется с хаотичностью и трагичностью бытия; сопрягаясь с образом тюрьмы, ночь раскрывает сущность тоталитаризма, жизнь под гнетом которого оценивается через мотив узничества (автор прибегает к ассоциативному параллелизму «ночь – тюрьма»). Образ солнца, указывающие на личность Сталина деталь портрета («кара мыек» – «черные усы») и прозвище («кобра») служат цели разрушения традиционного принципа художественного воспроизведения образа вождя: в поэме он, в отличие множества панегирических произведений этого периода, предстает как беспринципный и бесчеловечный политический деятель.

Автор размышляет и о трагической судьбе своего народа, существовавшего в условиях тирании уже на протяжении многих веков и оставившего в наследство следующим поколениям безграничную тоску и горечь: «*Әби мирасы... / Йөз гасырлык сагыш, / Буын-буын изелу кайгысы...*» [6, с. 141] («Наследство его… / Стовековая тоска, / Угнетение и горе из века в век…»). Этой же цели подчинены песенные тексты, включенные в структуру поэмы. В каждом отрывке (а их в поэме – четыре) обнаруживается экзистенциальное содержание. Приведем лишь один пример: *«Очтың, тургай, очтың, тургай, / Күкләргә мендең бугай, дип; / Күкләрдә ишетмәдеңме: / Ник бәхетсез без болай? – дип...»* [6, с. 141] («Ты взлетел в небо, жаворонок, взлетел в небо, / Кажется, тебе удалось подняться до небес; / Услышал ли ты на небе нашу мольбу: / Почему мы так несчастны?»). Иносказание является значимой частью и лиро-эпического наследия А. Файзи. Так, например, в поэме «Флейты» («Флейталар»), написанной в 1933 году, многоголосие эпохи раскрывается через призму восприятия лирического героя. Эмоциональные переживания молодого человека, испытавшего потрясения революции, динамично сменяют друг друга: если изначально пугающе незнакомая действительность, укравшая молодость героя (он неоднократно повторяет фразу о потере молодости), пробуждает чувство тревоги, отчуждения (лирический герой ассоциирует себя «ржавой» частью нового общества), достигших своего апогея в момент поиска выхода в смерти, то с получением вести о героической смерти старшего брата эмоциональный фон поэмы меняется полностью: наступает катарсис, экзистенциальные мотивы уступают место жизнеутверждающей радости и мотиву перерождения. Лирический герой не единожды заявляет: «Мин яңадан тудым» (в переводе – «Я родился заново»), наполняется желанием жить и созидать: «*Мин яшисем килә, моңа хәтле / һич килмәгән кебек!»* [9, с. 102] («*Я жить хочу, / Как будто до этого не жил!»*). Казалось бы, что схематически поэма не выходит за рамки соцреалистических канонов: в ней прослеживается путь становления советской личности, в конечном итоге осознающей себя частью коллектива, индивидуальное начало отодвигается на второй план, душевные муки героя, казалось бы, можно рассматривать в контексте индивидуального пессимизма, вытесненного революционной идеей. Но при «прочтении» текста обнаруживается скрытый условно-метафорический смысл, реализуемый в образе флейты. Мелодия флейты, вторящая духовным коллизиям лирического героя, проходит сквозным образом через всю структуру текста: она звучит то меланхолично, то жизнеутверждающе, то поет, то заливается слезами, пока полностью не умолкнет: «*Флейталар инрәп тына, узган / Гомер кебек чыңлап...»* [9, с. 108] («*Замолкли флейты, / Будто сама жизнь*…). Подытожив, можем заключить, что звук флейты представляет собой сложный символ, раскрывающий одновременно и противоречивость исторических перемен, и сложность поиска своего пути, и конечности бытия.

Символична по своему содержанию и поэма «Степь и человек» («Дала һәм кеше»), написанная А. Файзи в 1936 году, где сюжетообразующая история о караване дополняется иным, символическим смыслом: образ каравана ассоциируется с оставшимся на перепутье обществом, степь отождествляется с самой жизнью, противоречивой и требующей неимоверных усилий. Экзистенциальное мировосприятие усиливается за счет импрессионистской образности: степь пытается вдохнуть, страдает от мучительной жажды, тревожная тишина нарушается то ли рыданием, то ли воем шакала и т.д. И так продолжается тысячи и тысячи лет: «*Үз өстендә дала мең-мең еллар / Куп кешеләр күргән. / Алар аңа я су түләгән, / Йә гомерен биргән*» [9, с. 279] («*Тысячелетиями по степи / Ступали люди. / И платили ей дань – то водой, / То жизнью*»).

Несмотря на концовку поэмы (в которой автор прощается со степью, с обещаниями вернуться сюда и построить город), являющейся, по сути, своеобразной «маскировкой», произведение явно диссонирует с рядом других, созданных под влиянием идеологических ориентиров.

Философизация жанра поэмы характерна и для поэм С. Хакима, посвященных Габдулле Тукаю, классику татарской поэзии, образ которого стал воплощением национальных идеалов, своеобразным культурным кодом, «ибо наследием и жизнедеятельностью таких личностей оценивается вклад каждого народа в мировую культуру» [14, с. 126]. Автором данной статьи эти поэмы были проанализированы в контексте изучения лиро-эпического наследия поэта [15], во избежание повтора материала, изложенного в ранее опубликованной статье, ограничимся лишь перечислением некоторых наиболее значимых особенностей этих произведений. В первую очередь, следует указать, что поэмы «Пара гнедых» («Пар ат», 1938–1939) и «Детство поэта» («Шагыйрьнең балачагы», 1940) являются первыми образцами воссоздания литературного образа Габдуллы Тукая в лиро-эпическом жанре. Представляя собой синтез идеологического и лирико-философского пластов, эти поэмы «рисуют» образ Тукая в тесной взаимосвязи с судьбой татарского народа. Доминирующая позиция лирического начала в произведениях закрепляется в описаниях живописного пейзажа родного края, в изображенном с теплотой и благодарностью образе матери, в воспоминаниях о беззаботном детстве. Лейтмотивом произведений проходит мотив гиперболизованной тоски по безвременно ушедшему татарскому поэту, например, в поэме «Пар ат» С. Хаким пишет: «*Сагына Кырлай, сагына бөтен илем / Сөекле улын – халык җырчысын»*. [8, с. 146] («*Тоскует Кырлай, тоскует вся страна, / О любимом сыне – народном певце»*).

Подытожив вышесказанное, можно констатировать, что поиски новых художественных принципов в национальной поэзии 1930-х гг. привели к ка-

чественным изменениям и в жанре поэмы. В результате анализа отдельного корпуса произведений, демонстрирующих ключевые тенденции жанровой эволюции татарской поэмы в изучаемый период, сделаны следующие выводы: татарская поэма 1930-х гг. характеризуется тяготением к лиризации; актуализируются национальные и фольклорные мотивы; в стремлении преодоления политического схематизма поэты используют условно-символические образы и возможности иносказания. Все это приводит к обновлению поэтики произведений: характерные для поэмы предыдущего временного отрезка публицистический пафос, речитативная риторика уступают главенство лирической медитации, также становятся редкостью эксперименты в области стихосложения.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных лиро-эпических произведений поэтов и не затронутых в рамках этой статьи поэм других авторов.

Библиографический список

1. Голубков М.М. *Русская литература XX в.: После раскола*. Москва: Аспект-Пресс, 2002.
2. Нигматуллина Ю.Г. *Типы культур и цивилизаций в историческом развитии татарской и русской литератур*. Казань, 1997.
3. Надыршина Л.Р. Особенности развития жанра поэмы в татарской литературе первой половины 1920-х гг. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 11: 3303 – 3307.
4. Тарасова И.И. Литературный процесс 20–30-х годов XX века: становление «новой» литературы и концепции личности. *Мир науки, культуры и образования.* 2020; № 4 (83): 436 – 438.
5. Такташ Х. Произведения: в 3 т. *Стихи и поэмы.* Казань, 2010; Т. 3.
6. Туфан Х. Произведения: в 5 т. *Стихи, поэмы.* Казань, 2007; Т. 1.
7. Джалиль М. Произведения: в 5 т. *Стихи, поэмы, переводы.* Казань, 2006; Т. 3.
8. Хаким С. *Избранные произведения:* в 2 т. Казань, 1986; Т. 2.
9. Файзи А. *Флейты: стихотворения, песни, поэмы, баллады.* Казань, 1976.
10. Червяченко Г.А. *Поэма в советской литературе. Закономерности развития и типология жанра*. Диссертация ... доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 1982.
11. Такташ Х. *Письма в грядущее: стихотворения и поэмы.* Перевод с татарского Л. Мартынова. Казань, 1971.
12. Юзиев Н.Г. *Поэмы Мусы Джалиля.* Казань, 1960.
13. Галиуллин Т.Н. *Дыхание времени (вопросы становления и развития социалистического реализма в татарской советской поэзии до 1941 года)*. Казань, 1979.
14. Галиуллин Т.Н., Юсупова Н.М. Образ Г. Тукая как национальный идеал в татарской поэзии XX века. *Филология и культура*. 2012; № 3: 126 – 129.
15. Надыршина Л.Р. Жанр поэмы в творчестве Сибгата Хакима. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 10: 2947 – 2951.

References

1. Golubkov M.M. *Russkaya literatura XX v.: Posle raskola*. Moskva: Aspekt-Press, 2002.
2. Nigmatullina Yu.G. *Tipy kul'tur i civilizacij v istoricheskom razvitii tatarskoj i russkoj literatur.* Kazan', 1997.
3. Nadyrshina L.R. Osobennosti razvitiya zhanra po`emy v tatarskoj literature pervoj poloviny 1920-h gg. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 11: 3303 – 3307.
4. Tarasova I.I. Literaturnyj process 20-30-h godov XX veka: stanovlenie «novoj» literatury i koncepcii lichnosti. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 436 – 438.
5. Taktash H. Proizvedeniya: v 3 t. *Stihi i po`emy.* Kazan', 2010; T. 3.
6. Tufan H. Proizvedeniya: v 5 t. *Stihi, po`emy.* Kazan', 2007; T. 1.
7. Dzhalil' M. Proizvedeniya: v 5 t. *Stihi, po`emy, perevody.* Kazan', 2006; T. 3.
8. Hakim S. *Izbrannye proizvedeniya:* v 2 t. Kazan', 1986; T. 2.
9. Fajzi A. *Flejty: stihotvoreniya, pesni, po`emy, ballady.* Kazan', 1976.
10. *Chervyachenko* G.A. *Po`ema v sovetskoj literature. Zakonomernosti razvitiya i tipologiya zhanra.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1982.
11. *Taktash H. Pis'ma v gryaduschee: stihotvoreniya i po`emy.* Perevod s tatarskogo L. Martynova. Kazan', 1971.
12. Yuziev N.G. *Po`emy Musy Dzhalilya.* Kazan', 1960.
13. Galiullin T.N. *Dyhanie vremeni (voprosy stanovleniya i razvitiya socialisticheskogo realizma v tatarskoj sovetskoj po`ezii do 1941 goda)*. Kazan', 1979.
14. Galiullin T.N., Yusupova N.M. Obraz G. Tukaya kak nacional'nyj ideal v tatarskoj po`ezii XX veka. *Filologiya i kul'tura*. 2012; № 3: 126 – 129.
15. Nadyrshina L.R. Zhanr po`emy v tvorchestve Sibgata Hakima. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 10: 2947 – 2951.

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 398.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-406-408

Nugamanova G.I., *postgraduate, Institute of History, Language and Literature, Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia), E-mail: artikov3@mail.ru*

THE ROLE OF INTERNET-FORUMS IN DEVELOPMENT OF BASHKIR STORYTELLING ART. The modern stage of the Bashkir storytelling art is determined by the rather massive nature of the propagation and popularization of traditions of improvisation in the Internet environment, in particular, at the sesenical forums of users of social networks "Vkontakte" and "Odnoklassniki". Despite its relatively young age, the activities of Internet communities of wit-improvisers is growing up from year to year opening a lot of names worthy of the title "Sesen". The necessity for timely study and analysis of the creativity of the sesen-participants of Internet forums is particularly relevant because of that it was the storytelling art which was fundamental in the education of the younger generation. The purpose of this study is to highlight the issues of modern Bashkir storytelling, presented in the Internet environment. When solving the problem of the study it was based on materials of Internet forums on the pages of communities of social networks "Vkontakte" and "Odnoklassniki", in particular, the works (kubairs, aityshes, takmaks, baits) of single sesens later included in the collection "Халыҡ ынйылары: Әйтештәр" ("The People's pearls: aityshes"), published by the efforts of F. Kutlugildina (Sterlitamak, 2015). Biographical, comparative and hermeneutic methods of research are used in the course of studying the creativity of the sesens presented at the Internet forums. The creators of the first communities in social networks and the founders of sesen Internet forums are Gumer Gaysin and Daut Amangildin (pen name Nizam Iskhakov), natives of Orenburg region. The current moderator and active participant of Internet forums in the field of storytelling art is Fauziya Kutlugildina from Gafuriysky district. Sesen contests on the pages of communities which discovered the names of more than a dozen improvisers marked the beginning of the Republican contest for narrators (sesens) named after sesenBaikAydar (2015, 2018), "Салауат әйтеше – 2019" as a part of the folklore festival "Салауат йыйыны". As can be seen from their creations, sesens are not indifferent to the problems of the people, worries for the native land, for the native language. The functioning of the Internet forums is of great importance in the further development of the Bashkir storytelling art.

Key words: **internet-forum, community, social networks, storytelling art, sesen, improvisation, kubair, aitysh, contest.**

Г.И. Нугаманова, *соискатель, Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра РАН, г. Уфа, E-mail: artikov3@mail.ru*

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ В РАЗВИТИИ БАШКИРСКОГО СКАЗИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

Современный этап башкирского сказительского искусства определяется довольно массовым характером распространения и популяризации традиций импровизаторства в интернет-среде, в частности на сэсэнических форумах пользователей социальных сетей «ВКонтакте» и «Одноклассники». Несмотря на свой сравнительно молодой возраст, деятельность интернет-сообществ острословов-импровизаторов из года в год набирает обороты, открывая

тем самым немало имен, достойных звания «сэсэн». Необходимость своевременного изучения и анализа творчества сэсэнов – участников интернет-форумов особенно актуальна в том плане, что именно сказительское искусство имело и имеет основополагающее значение в воспитании подрастающего поколения. Цель данного исследования заключается в освещении вопросов современного башкирского сказительства, представленного в интернет-среде. При решении проблемы в основу исследования легли материалы интернет-форумов на страницах сообществ в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники», в частности произведения (кубаиры, айтыши, такмаки, баиты) отдельных сэсэнов, вошедших позднее в сборник «Халыҡ ынйылары: Әйтештәр» (‘Народные жемчужины: Айтыши’), изданный усилиями Ф. Кутлугильдиной (Стерлитамак, 2015). В ходе изучения творчества сэсэнов, представленного на интернет-форумах, были использованы биографический, сравнительно-сопоставительный и герменевтический методы исследования. Создателями первых сообществ в социальных сетях и основоположниками сэсэнических интернет-форумов являются Гумер Гайсин и Даут Амангильдин (поэтический псевдоним – Низам Исхаков), выходцы из Оренбургской области. Нынешним модератором и активным участником интернет-форумов в области сказительского искусства является Фаузия Кутлугильдина из Гафурийского района. Состязания сэсэнов на страницах сообществ, открывшие имена более десятка импровизаторов, положили начало Республиканским конкурсам сказителей (сэсэнов) имени сэсэна Баика Айдара (2015, 2018), «Салауат әйтеше-2019» в рамках фольклорного праздника «Салауат йыйыны». Сэсэнам, как видно из их творений, не чужды проблемы народа, переживания за родную землю, за родной язык. В заключение отмечается, что функционирование сэсэнических интернет-форумов имеет огромное значение в дальнейшем развитии башкирского сказительского искусства.

Ключевые слова: **интернет-форум, сообщество, социальные сети, сказительское искусство, сэсэн, импровизация, кубаир, айтыш, состязание.**

Современный этап башкирского сказительского искусства определяется довольно массовым характером распространения и популяризации традиций импровизаторства в интернет-среде, в частности на сэсэнических форумах пользователей социальных сетей «ВКонтакте» и «Одноклассники». Необходимость своевременного изучения и анализа творчества сэсэнов – участников интернет-форумов особенно актуальна в том плане, что именно сказительское искусство имело и имеет основополагающее значение в воспитании подрастающего поколения.

Цель данного исследования заключается в освещении вопросов современного башкирского сказительства, представленного в интернет-среде. Основными задачами исследования являются следующие: определение роли сэсэнов как авторов, импровизаторов и исполнителей кубаиров, песен, баитов, такмаков; выявление общих и индивидуальных черт в творчестве сэсэнов, представленном на интернет-форумах; анализ отдельных творений некоторых сэсэнов – пользователей соцсетей.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней впервые освещаются вопросы, связанные с развитием сэсэнического искусства благодаря интернет-форумам.

Практическая значимость исследования характеризуется возможностью дальнейшего изучения творчества сэсэнов, своими пламенными речами стремящихся донести до пользователей Интернета насущные проблемы человечества.

Современное состояние башкирского сказительского искусства переживает значительный подъем в своем развитии. В этом плане нельзя не отметить активную деятельность ряда сэсэнов на просторах сети интернет, в частности, в функционировании сообществ социальных сетей «Одноклассники» и «В контакте». Основоположниками такого направления являются сэсэны – выходцы из Оренбургской области Гумер Гайсин и Даут Амангильдин, выступающие под псевдонимами Аҡһаҡ Кейек-сәсән и Шеш-сәсән. Именно они в числе первых создали сообщества на башкирском языке («Әйтеш» и «Осто йөрәк») в социальной сети «Одноклассники», направленные на популяризацию поэтического, в том числе и сказительского, искусства среди граждан всего человечества. Благодаря деятельности вышеназванных, а также созданных позднее их же последователями нескольких других сообществ, в сэсэнической сфере взошли такие имена, как Фаузия Кутлугильдина-Алтынбаева (под псевдонимом Алтынбика) из Гафурийского района, Фларис Гайсин (Аҡйегет) из Салаватского района, Хайдар Кумушбаев (Ҡыпсаҡ хан), Тансылу Валиева (Йәнһылыу или Сыуаҡай) и Акрам Каипкулов (Бәләкәс) из Баймакского района, Рустам Нуриев (Нурбашҡорт) из Уфы, Филюза Хуснутдинова (Алмабикә) из Салаватского района, Зиля Худайбердина из Кармаскалинского района, Ильсия Касимова, Хадима Султанова из Абзелиловского района, Фания Сатучина-Суярембетова (Маянһылыу) из Салавата, Минзаля Халилова (Ағинәй) из Давлекановского района, Наиля Хамбалеева (Бүләкәй) из Учалинского района, Фануза Зулькарнеева-Набиуллина (Яйыҡбикә) из Челябинской области, Рауза Мусина (Рауза) из Татарстана (выходец из Кугарчинского района РБ) и др. Названные сэсэны приняли активное участие в Республиканском конкурсе сказителей (сэсэнов) имени сэсэна Баика Айдара (2015, 2018), организатором которого явился республиканский журнал «Шоңҡар» (‘Кречет’) совместно с Республиканским центром народного творчества и республиканской газетой «Киске Өфө» (‘Вечерняя Уфа’). Признанные лучшими по результатам первого этапа, проводившегося в сети Интернет, состязались в конкурсе «Эйтеш» на фольклорном празднике «Салауат йыйыны» [1; 2, с. 42]. По всем материалам конкурса сэсэнов 2015 года усилиями Ф. Кутлугильдиной был издан большой сборник «Халыҡ ынйылары: Әйтештәр» (‘Народные жемчужины: Айтыши’) [3]. На творчестве основателей сэсэнических форумов, а также некоторых их активных участников целесообразнее было бы остановиться подробнее.

Выходец из д. Старогумерово Новосергиевского района Оренбургской области Гумер Гайсин (1950), несмотря на вынужденность постоянного скитания со своей семьей по всей стране в связи с прохождением военной службы, а также окончательное обоснование далеко за пределами своей родины – в городе Ростове-на-Дону, сумел сохранить в себе пылкий, крепкий дух башкира, горячо переживающего за судьбу своего родного народа. Сказительский талант, проявившийся уже в раннем детстве, был перенят Гумером от своего острословного дедушки Сахиуллы, любовь к народному творчеству пробудилась в нем благодаря маме [4, с. 2]. В творчестве сэсэна, представленном стихотворениями как для взрослых, так и для детей, рубаями, айтышами, такмаками, загадками, немалое место занимают кубаиры и баиты. Так, в сборник его произведений «Ваҡыт – ул һыбайлы ҡунаҡ» (‘Время – это верховой гость’) включен баит «Ҡош юлы» (1997) [5, с. 81–112], по своему стилю очень близкий к кубаиру, некоторыми элементами сюжета и использованием в тексте имен прародителей башкир, а также их сыновей – Янбирды и Янбики, Урала и Шульгена – напоминающий всемирно известный эпос «Урал батыр». И это, оказывается, неспроста: собрав вокруг себя детей (оговариваясь, чтобы и взрослые слушали), герой-рассказчик предлагает послушать историческую песнь о башкирах, происхождение которых, да и всего человечества, объясняя аналогично эпосу. Заворожив юных слушателей сюжетом «Урал батыр»а, автор рекомендует им самим прочесть его, а сам, минуя эпизоды, описанные в первоисточнике о башкирах, идет далее по славным страницам истории башкирского народа. Повествуя о становлении одного из больших башкирских племен – Бурзян, призывая читателей к изучению формирования и других родов, автор переходит к описанию событий и последствий таких исторических событий для судьбы башкирского народа, как добровольное вхождение в состав Российского государства, русско-турецкая война 1686–1699 гг., Крестьянская война под предводительством Е. Пугачева, Отечественная война 1812 года, русско-германская война 1914–1917 гг., башкирское национально-освободительное движение, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Название своего баита сэсэн сводит к вознесшимся на небеса, образовавшим Млечный путь духам батыров, отдавших жизнь за светлое будущее народа во всех вышеперечисленных битвах [5, с. 107].

Перечислив яркие качества башкирского народа, такие как мужество, отвага, гостеприимность, мелодичность, верность истории и традициям, дальнейшими строфами произведения сэсэн бросает громкий клич своим соплеменникам о необходимости участия каждого в деле сохранения и защиты отчизны, родного народа, его языка и религии.

Необходимо отметить, что плоды творческой деятельности Г. Гайсина увидели свет в его книгах «Ваҡыт – ул һыбайлы ҡунаҡ» (“Время – это верховой гость”, 2014), «һандал: Робағиҙәр» (“Наковальня: Рубаи”, 2016), «Балаларға күстәнәс» (“Гостинец для детей”, 2016). Уникальные творения сэсэна – айтыши и кубаиры составляют основу материалов, вошедших в свод «Халыҡ ынйылары: Әйтештәр», речь о котором велась выше.

В возрождении и популяризации сэсэнического искусства огромная заслуга принадлежит и Дауту Амангильдину (1948) из д. Давлеткулово Тюльганского района Оренбургской области, выступающему под поэтическим псевдонимом Низам Исхаков (сэсэнический псевдоним – Шеш сэсэн), делегату I и II Всемирного Курултая башкир, известному журналисту, заслуженному деятелю культуры РБ, лишь в зрелом возрасте вступившему на поэтическую стезю. В стихах Низама Исхакова прослеживается активная гражданская позиция, стремление сохранить и развить многовековое культурное наследие народа [6]. Некоторые стихотворения и рассказы его вышли в свет в сборнике «Биҙәктәр» (“Узоры”, 2014) [7, с. 83–134], кубаиры и айтыши занимают одно из главенствующих мест в вышеуказанном сборнике айтышей.

Активным участником сэсэнических форумов в сети Интернет, а также мероприятий в области сказительского искусства районного, республиканского, а также всероссийского масштаба является и Фларис Гайсин (1950) из с. Малояз Салаватского района. Помимо любовной, философской, пейзажной лирики, в творчестве сэсэна немало произведений исторического характера (например, о событиях Великой Отечественной войны), некоторые стихотворения его посвящены видным сынам и дочерям башкирского народа – С. Юлаеву, Кахым-туре, М. Акмулле, З. Биишевой, Р. Гарипову, мастеру по изготовлению башкирских народных музыкальных инструментов Вакилю Шугаипову, народному артисту БАССР Хамиту Яруллину, Заслуженному учителю РБ, лауреату премии им. Р. Гарипова Искандару Мигранову и др. Помимо популярных в певческой среде песен, написанных на слова Ф. Гайсина, среди творений сэсэна особого внимания заслуживают многочисленные кубаиры и айтыши [3, с. 96–108, 123–124, 224–225, 273–275, 324–330, 466–475].

Говоря о сказителях современности, нельзя не отметить некую, скажем, закономерную тенденцию внезапного, искрометного проявления импровизаторского таланта у некоторых сэсэнов, в течение долгих лет «таившихся в тени искусства» по разным на то причинам (нехватка времени, излишняя скромность и т.д.). Огромный интерес в этом плане представляет творчество Фаузии Кутлугильдиной (1952) из с. Ватан Гафурийского района, выступающей под псевдонимом Алтынбика, активного пользователя соцсетей, модератора национальных конкурсов, обладателя Диплома II степени Республиканского конкурса «Салават йыйыны» (2015) в номинации «Айтыш» за умелое сочинение стихотворений экспромтом, Диплома I степени Республиканского конкурса сказителей (сэсэнов) имени сэсэна Баика Айдара (2018). Первый сборник произведений сэсэнии вышел в 2012 году под названием «Күңелем ынйылары», в 2014 году и далее – «Ғүмеремдең көзгө балҡышы» (“Осеннее сияние моей жизни”), «Йәншишмәмдең селтер тауышы» (“Журчанье моего животворного родника”), «Өләсәйҙә ҡунаҡта» (“В гостях у бабушки”), «Сәсән тауышы» (“Голос сэсэна”) [8].

Разножанровая поэзия Ф. Кутлугильдиной, включающая в себя стихотворения, кубаиры, мунажаты, басни, рубаи, насихаты, стихотворения-посвящения (поздравления), легенды-сказки, в оптимистическом духе призывает читателей любить, уважать и беречь родину, родной язык, верить в силу Всевышнего, жить в дружбе и согласии друг с другом, в справедливости и благодеянии. Необходимо отметить и то, что на стихи стихи Ф. Кутлугильдиной написано немало песен, успевших стать популярными среди певцов. Особое место в творчестве Алтынбики занимают кубаиры: «һай, ҡурайым, ҡурайым» (“Хай, курай мой, мой курай”), «Кем ул сәсән?» (“Кто такой сэсэн?”), «Сәсән һүҙҙәре» (“Слова сэсэна”), «Сәсәндәр» (“Сэсэны”) и др.

Отрадно отметить, что сэсэния не останавливается на достигнутом, даже ранее написанные произведения она пополняет новым содержанием, что можно, например, сказать о кубаире «Кем ул сәсән?» (“Кто такой сэсэн?”), один вариант которого был включен в ее сборник 2016 года ‘Сәсән тауышы», а второй, еще более дополненный, размещен на форуме сэсэнов «Беҙ – ижадсы сәсәндәр» (“Мы – сэсэны-творцы”) группы «Сәсән тауышы» (“Голос сэсэна”) в социальной группе «ВКонтакте» [9, с. 11–13; 10]. Как следует из содержания данного кубаира, автор очень даже справедливо предъявляет довольно много серьезных требований к истинному сэсэну, надлежащему всегда и везде служить интересам народа, идя при этом впереди времени.

Еще одной сэсэнией, осмелившейся выйти на широкую публику и заявить о своем импровизаторском таланте лишь в зрелом возрасте (после достижения 50-летнего возраста), является Фания Сатучина-Суярембетова (1953), выходец из д. Кабакушево Стерлибашевского района, ныне проживающая в г. Салавате. Жанровый диапазон творчества Фании Таштуровны (сэсэнический псевдоним – Маянһылыу) довольно широк: пишет она стихотворения как для взрослых (среди которых есть и юмористические, и сатирические о существующих ныне актуальных проблемах общества, современной действительности), так и для детей, рубаи, басни, есть у нее также и не опубликованные нигде пьесы. Как признается сама сэсэния, она пишет обо всем, что видит и слышит, что ее волнует: начиная с любовной лирики и заканчивая глубокими переживаниями за судьбу родного народа, отчизны, родного языка. Заслуживает, конечно же, особого внимания импровизаторское острословие Фании Таштуровны, заметное при чтении ее айтышей с призывами башкир к единению, отказу от алкоголя, сохранению национального духа, самосознания, веры [3, с. 31–33, 124, 173–174, 189–190, 204, 206, 259–261, 318–319]. Все плохое и хорошее сэсэния не делит на первое, второе, третье и т.д., хорошее для нее – это понимание хорошего и победа над плохим [3, с. 124, 173–174, 189, 201]. В айтыше «Ауыр икән башҡорт булыуҙары» (“Тяжело, оказывается, быть башкиром”) автор, выражая глубокое недоумение по поводу искажения чисто башкирских имен, очень часто и довольно устойчиво переиначиваемых в Мишу, Машу, Гулю, Фаю, выдает такое заключение:

Ауыр түгел башҡорт булыуҙары,
Ауыр булыр рухтың һыныуҙары!
‘Не тяжело башкиром быть,
Тяжело сломленным духом быть!’ [3, с. 318–319].

Среди сэсэнов, появившихся на горизонте сказительского искусства и блеснувших своим импровизаторским дарованием прежде всего благодаря сэсэническим форумам в сети Интернет, невозможно не упомянуть имя Хайдара Кумушбаева (1970), уроженца д. Новомунасипово Бурзянского района, ныне оператора Баймакского телевидения. Отрадно отметить то, что будучи лишь начинающим сэсэном, Хайдар (псевдоним – Ҡыпсаҡ хан) успел уже стать обладателем Гран-при Республиканского конкурса сказителей (сэсэнов) имени сэсэна Баика Айдара (2018) [11]. С его творчеством, представленным кубаирами, а также стихотворениями на разнообразную тематику можно ознакомиться как на сэсэнических форумах, так и в его личном сообществе «Ҡыпсаҡ Хан һүҙ һорай».

Отрадно отметить, что функционирование сэсэнических формумов в социальной сети «ВКонтакте» из года в год набирает большой оборот. Как свидетельствуют результаты интернетной части Республиканского конкурса «Салауат әйтеше-2019», посвященного 265-летию С. Юлаева, список сэсэнов пополнился новыми именами: Гульнас Файзуллина (Стерлибашевский район), Лилия Миниязова, Рима Рафикова (Гафурийский район), Насима Гайсина (Абзелиловский район), Насип Сакмаров (Сибай), Райля Хисматуллина (Челябинская область), Фануза Аллагулова (Уфа). Эти сэсэны получили право участия в очном туре конкурса «Салауат әйтеше-2019» в рамках фольклорного праздника «Салауат йыйыны» вместе с некоторыми из признанных мастеров сказительства, речь о которых уже шла выше.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что в последнее десятилетие деятельность сэсэнов широко развернулась на страницах социальных сетей. В век информационных технологий, когда практически все человечество неотделимо от гаджетов, выступлениями на интернет-форумах или отдельными постами, а также и посредством собственного аккаунта сказители имеют возможность «достучаться», так скажем, до души представителей самой широкой аудитории. Изучение творчества сэсэнов – активных пользователей социальных сетей должно стать несомненной перспективой дальнейшего исследования в области фольклора.

Библиографический список

1. Гарипова С. Один день на родине батыра, или впечатления от праздника на земле Салавата. *Вечерняя Уфа*. 2015; 29 июня. Available at: http://kiskeufa.ru/index.php?dn=news&to=art&id=2619
2. Кутлугильдина Ф. Конкурс сэсэнов имени Баика Айдара-2018. *Кречет*. 2018; № 8: 42 – 49.
3. *Народные жемчужины: Айтыши*. Составитель Ф. Кутлугильдина. Уфа, 2015.
4. Гайсин Г. *Гостинец детям*. Стерлитамак, 2016.
5. Гайсин Г. *Время – это верховой гость*. Стерлитамак, 2014.
6. Аралбаева Л. Издательство «Китап» выпустило сборник произведений современных авторов. *Башинформ.РФ*. 2014; 07 октября. Available at: http://www.bashinform.ru/news/665893-izdatelstvo-kitap-vypustilo-sbornik-proizvedeniy-sovremennykh-avtorov/
7. *Узоры: стихотворения, рассказы*. Составитель Ф. Нугуманова. Уфа: Китап, 2014.
8. Рафикова Н. Будучи нужной и опорой односельчанам. *Соотечественник*. 2018; 07 декабря. Available at: https://vatandash.rbsmi.ru/articles/2018-ail-yyly/auyldashtaryna-k-r-k-m-ter-k-bulyp-/
9. Кутлугильдина Ф. *Голос сэсэна*. Стерлитамак, 2016.
10. Кутлугильдина Ф. Кто такой сэсэн? Пояснение. *ВКонтакте*. 2019; 31 января. Available at: https://vk.com/topic-113894935_39791952?post=478
11. Сиргалина М. Бурзянский джигит с душой сэсэна. *Заря*. 2018; № 129: 3.

References

1. Garipova S. Odin den’ na rodine batyra, ili vpechatleniya ot prazdnika na zemle Salavata. *Vechernyaya Ufa*. 2015; 29 iyunya. Available at: http://kiskeufa.ru/index.php?dn=news&to=art&id=2619
2. Kutlugil’dina F. Konkurs s`es`enov imeni Baika Ajdara-2018. *Krechet*. 2018; № 8: 42 – 49.
3. *Narodnye zhemchuzhiny: Ajtyshi*. Sostavitel’ F. Kutlugil’dina. Ufa, 2015.
4. Gajsin G. *Gostinec detyam*. Sterlitamak, 2016.
5. Gajsin G. *Vremya – `eto verhovoj gost’*. Sterlitamak, 2014.
6. Aralbaeva L. Izdatel’stvo «Kitap» vypustilo sbornik proizvedenij sovremennyh avtorov. *Bashinform.RF*. 2014; 07 oktyabrya. Available at: http://www.bashinform.ru/news/665893-izdatelstvo-kitap-vypustilo-sbornik-proizvedeniy-sovremennykh-avtorov/
7. *Uzory: stihotvoreniya, rasskazy*. Sostavitel’ F. Nugumanova. Ufa: Kitap, 2014.
8. Rafikova N. Buduchi nuzhnoj i oporoj odnosel’chanam. *Sootechestvennik*. 2018; 07 dekabrya. Available at: https://vatandash.rbsmi.ru/articles/2018-ail-yyly/auyldashtaryna-k-r-k-m-ter-k-bulyp-/
9. Kutlugil’dina F. *Golos s`es`ena*. Sterlitamak, 2016.
10. Kutlugil’dina F. Kto takoj s`es`en? Poyasnenie. *VKontakte*. 2019; 31 yanvarya. Available at: https://vk.com/topic-113894935_39791952?post=478
11. Sirgalina M. Burzyanskij dzhigit s dushoj s`es`ena. *Zarya*. 2018; № 129: 3.

Статья поступила в редакцию 01.02.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-409-410

***Yang Nan**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 122387490@qq.com*

ON THE PROBLEM OF NOMINATIVENESS OF THE GENUS CATEGORY OF ANIMATE NOUNS. The article considers the category of gender as one of the most difficult nominal categories of the Russian language for foreign students. It is noted that the determination of the gender of nouns is a difficult problem, since the gender of inanimate nouns belongs to a purely grammatical sphere, and for animate nouns, the definition of gender is much more difficult. The nominative component of the grammatical category of gender is manifested in Russian only in animate nouns. At the same time, the grammatical gender of zoonyms differs significantly from the gender of nouns denoting people. The article proposes a more detailed classification of zoonyms compared to the traditional one: five groups of them are identified in terms of gender. As a result, an attempt was made to predictive sociolinguistic analysis of the establishment of the kind of zoonyms, which can help in explaining this complex topic to foreign students.

Key words: **grammatical category of gender, gender nominativity, animate nouns, zoonyms, biological sex.**

***Ян Нань**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 122387490@qq.com*

К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАТИВНОСТИ КАТЕГОРИИ РОДА ОДУШЕВЛЕННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В статье поставлена цель рассмотреть категорию рода как одну из наиболее сложных для иностранных студентов именных категорий русского языка. Отмечается, что определение родовой принадлежности существительных – это сложная проблема, поскольку род неодушевленных существительных относится к чисто грамматической сфере, а для одушевленных определение рода происходит гораздо сложнее. Номинативная составляющая грамматической категории рода проявляется в русском языке только у одушевленных существительных. При этом грамматический род зоонимов значительно отличается от рода существительных, обозначающих людей. Научная новизна исследования состоит в том, что предложена более детализированная по сравнению с традиционной классификация зоонимов: выделено пять их групп с точки зрения рода. В итоге сделана попытка прогностического социолингвистического анализа установления рода зоонимов, которая может помочь в объяснении этой сложной темы иностранным обучающимся.

Ключевые слова: **грамматическая категория рода, номинативность рода, одушевленные существительные, зоонимы, биологический пол.**

В русском языке существительные имеют специфическую грамматическую категорию рода: за исключением существительных, имеющих только форму множественного числа (*санки, ворота*), существительные относятся к мужскому, женскому или среднему роду. Хотя в русском языке есть и некоторые существительные, считающиеся словами общего рода (*плакса, умница*), но большинство лингвистов в основном признают только мужской, женский и средний грамматический род (существительные общего рода представляются в таком случае двуродовыми).

Как известно, морфологическая категория рода в русском языке в целом является неноминативной, то есть не мотивированной экстралингвистическими факторами и не отражающей их, однако у обозначающих людей и животных одушевленных существительных, которых в русском языке немногим более 10 %, грамматический род и биологической пол связаны, хотя иногда и довольно причудливым образом [1, с. 179].

Существительные, обозначающие людей, представляют собой лексемы, наиболее экстралингвистически обусловленные и номинативные с точки зрения соотношения рода и пола: в большинстве случаев существительное мужского рода обозначает мужчину, а женского – женщину (особую подгруппу представляют названия профессий, а также гиперонимы *человек* и *ребенок*). Родовая же категория зоонимов в русском языке не столь логична, как у существительных, обозначающих человека [2, с. 17].

Хотя родовая характеристика зоонимов русского языка и изучена достаточно хорошо, нам представляется, что она нуждается в большей конкретизации и систематизации, поскольку имеет большую исследовательскую ценность, а ее практическое значение при изучении русского языка трудно преувеличить.

Целью статьи стало рассмотрение номинативности применительно к категории рода одушевленных существительных русского языка. Задачи исследования конкретизируют цель: рассмотреть особенности определения рода у одушевленных имен существительных; привести детализированную классификацию зоонимов с точки зрения рода; изложить способы объяснения социолингвистических причин особенностей категории рода у зоонимов для студентов-иностранцев.

Грамматический род зоонимов не может быть просто сведен к формуле «животное самец – существительное мужского рода, животное самка – существительное женского рода», их грамматичность довольно часто определяется объяснимыми экстралингвистическими факторами, вследствие чего, в отличие от большинства неодушевленных существительных, род зоонимов иногда возможно предсказать.

Соотношение названий самца, самки и гиперонима представляет значительный интерес; в этом отношении зоонимы можно разделить не на три группы, как это сделано в «Русской грамматике» (1980) [3, с. 467], а на пять.

В первой группе существительное определенного рода (мужского или женского) может обозначать особь любого пола, оно же является гиперонимом данного вида животных. Когда необходимо обозначить пол, для уточнения используются слова *самец* и *самка*. Например, к таким существительным относятся слова *окунь, снегирь, чиж, рысь, галка, лягушка, стерлядь* и т.д. В данной ситуации обособлен специфический случай *жираф/жирафа*, который представляет собой варианты одного слова, а не два разных существительных для обозначения мужского и женского пола [4, с. 49–58].

Во второй группе представлены разные существительные для обозначения самца и самки. Когда речь идет о самце, выбирается существительное мужского рода, обозначающее данное животное, а когда оно обозначает женский пол, то используется соответствующее существительное женского рода. В то же время существительное мужского рода является гиперонимом для данного животного (*Африканский слон крупнее индийского*). Приведем примеры пар такого типа: *волк – волчица, слон – слониха, лев – львица* и т.д. С точки зрения словообразования в таких парных существительных обычно существительные женского рода образуются от существительных мужского рода с добавлением суффиксов. Такими суффиксами, как правило, являются *-к(а), -ин(а), -иц(а), -их(а)* и т.д., то есть существительное женского рода является словообразовательным производным от существительного мужского рода.

В третьей группе зоонимов существительное мужского рода относится к самцу, женского рода – к самке, а гиперонимом является существительное женского рода, например: *Домашняя корова – жвачное животное*. Некоторые из этих существительных не связаны словообразовательными отношениями, например: баран – *овца, боров – свинья, петух – курица, селезень – утка*. Другие же являются однокоренными словами, такие как *козел – коза*.

В четвертой группе зоонимов мужской род обозначает самца, а, соответственно, женский род обозначает самку, но гиперонимом является иное слово; впрочем, таких зоонимов относительно немного, например: *жеребец – кобыла* (гиперонимы *лошадь* или *конь*), *кобель – сука* (гипероним *собака*), *гусак – гусыня* (гипероним *гусь*).

К пятой группе относятся несклоняемые существительные, которые в основном (за исключением, например, слов *колибри, цеце, иваси*) относятся к мужскому роду при обозначении как самца, так и самки, являясь также и гиперонимами (*какаду, шимпанзе*), что сближает их с зоонимами первой группы, однако только они в определенных контекстах могут выступать как слова общего рода, ср.: *Австралийский кенгуру – достаточно крупное животное* (гипероним) и *Шимпанзе кормила детеныша* (самка). И это отличает названия животных от обозначающих людей существительных, среди которых более сотни слов общего рода (*сирота, задира, невежа* и др.).

Особо следует сказать о названиях детенышей животных. Противопоставление биологического пола в русском языке подчеркивается в роде подобных слов уже не столь дистинктивно. Для его обозначения используется конкретное существительное мужского рода, например, *котенок, утенок* (*утеныш*), *мышонок* и т.д. В настоящее время существительные, обозначающие молодых животных, в основном имеют тот же корень, что и существительные мужского или женского рода, обозначающие взрослое животное. Однако случается, что имена, обозначающие детенышей, не являются однокоренными с существительными, называющими взрослых животных, например, *собака – щенок, курица – цыпленок, корова – теленок*.

Существуют диалектизмы и устаревшие слова, обозначающие детенышей некоторых животных, которые также могут быть существительными среднего рода, например: *теля – корова, порося – свинья, ягня – овца*. Стоит отметить, что среди русских существительных, обозначающих людей, гипероним *дитя* также является существительным среднего рода.

Кроме того, зоонимы, выражающие наиболее общее гиперонимическое понятие, в русском языке имеют характеристику среднего рода, например: *животное, насекомое, позвоночное, млекопитающее*.

Из вышеперечисленных примеров можно сделать вывод, что в зоонимах связь между грамматическим родом и естественным полом не определяется взаимно однозначным соответствием и может даже не иметь отношения к биологическому полу, а людям, изучающим русский язык как иностранный, следует обратить особое внимание на такие слова. Если речь идет о выяснении причины этих языковых явлений, то объяснения только с точки зрения семантики будет недостаточно, тем не менее студентам можно сообщить о некоторых закономерностях связи грамматики и экстралингвистической действительности.

Как было сказано выше, когда для первого типа зоонимов имеется четкая необходимость указать мужской и женский пол в конкретном предложении, то используется другое слово (*самец, самка*), в то время как у других типов зоонимов есть существительные, указывающие на мужской и женский пол. В основе первого типа зоонимов, конечно, имеются различия в поле, но они не проявляются в словах. На наш взгляд, появление данного феномена можно соотнести с социокультурными причинами. В истории развития человечества познания людей и обобщение ими представлений об окружающем мире долгое время основывались на самых основных потребностях выживания и производства. При этом некоторые понятия, которые находятся относительно далеко от основных потребностей в жизни людей, например, животные, явления природы и др., обладают относительно более медленным процессом развития образности или их описания в языке: имеющееся в наличии количество соответствующих им существительных невелико. Так обстоит дело с существительными первой выделенной нами группы зоонимов. Они имеют относительно небольшую ценность в повседневной жизни большинства людей, поэтому их роду в языке уделяется не так много внимания, и таких зоонимов много. Для этой группы зоонимов общий термин (гипероним) может быть существительным мужского рода, а может быть существительным женского рода.

Любое существо, имеющее половой диморфизм и определенный пол и активно представленное в человеческом процессе познания, будет специфически отражаться в языке. Стоит отметить, что большинство существительных второй группы – это дикие животные. В начале существования человека не было домашней птицы и домашнего скота, и знакомство людей с дикими животными в основном происходило в процессе охоты на них. Познание повадок и агрессии диких животных было существеннее, чем представление об их поле. Поэтому среди названий этих животных преобладают существительные мужского рода. Некоторые из животных, которые часто контактируют с людьми, даже приобрели коннотации, например, лев, символизирующий храбрость, и лиса, символизирующая хитрость [5, с. 48–49]. Поэтому в словообразовании существительные женского рода в основном образуются от существительных мужского рода.

Животные, представленные третьей группой зоонимов, в основном являются более близкими к человеческой жизни. Их собирательные термины (гиперонимы) являются существительными женского рода, то есть существительные, обозначающие самок животных, используются как собирательные термины (гиперонимы). Возможно, это связано с тем, что в процессе выращивания этих животных люди больше внимания уделяли их полезным для человека характеристикам, поэтому у них появилась склонность распознавать два пола. Среди этих животных самки выполняют больше задач, таких как размножение, производство яиц и молока, их практическая ценность выше, и они больше ценятся людьми. Поэтому в языке люди часто рассматривают существительные женского рода как собирательные термины (гиперонимы). Конечно, есть некоторые исключения, например наименования *осел – ослица* являются парой с мужским родом в качестве основного.

Кроме того, в паре *бык – корова* слово *бык* употребляется для обозначения бизона, а корова обозначает домашний скот, используемый в качестве средства производства ресурсов, эти животные как раз соответствуют и второй категории, и первой, когда подчеркивается физическая сила и продовольственная ценность в разных контекстах.

В четвертой группе существительных особое место занимает лексема *гусь*. Корень у слов *гусак – гусыня* один и тот же, и слово *гусь* также является собирательным термином (гиперонимом), что очень близко ко второй категории слов, но причину этого явления указать трудно [6, с. 53]. Лошади и собаки наиболее тесно связаны с человеком среди всех одомашненных животных, и русские существительные, служащие для наименования этих двух животных, более детализированы.

Группа названий детенышей является наиболее обособленной: у детенышей животных еще не проявились в полной мере вторичные половые признаки, поэтому понятие пола частично размыто. Кроме того, половая двойственность более выражена, когда существительное среднего рода представляет детёныша. О. Якобсон считает, что средний род в русском языке имеет значение бесполой агендерности [7, с. 184].

Следует подчеркнуть, что в современном русском языке есть отдельная группа существительных для обозначения животных: *паук – паучиха, ястреб – ястребица*. Эти существительные женского рода образованы от существительных мужского рода добавлением суффиксов, а существительные мужского рода здесь относятся к словам первой категории. Предполагается, что это может быть тенденцией развития языка: род некоторых наименований животных будет становиться все более и более дифференцированным.

Как видим, в существовании и развитии категории рода существительных-зоонимов действие внутренних и внешних законов развития языка тесно переплетается. Те изменения языка, которые можно объяснить, связаны с внешними законами развития языка, а те, которые неподвластны человеческому объяснению, связаны с внутренними законами [8, с. 189].

В процессе изучения русского языка, если морфологические признаки или семантические факторы по тем или иным причинам дистинктивно выражены, определение грамматического рода существительного-зоонима становится менее затруднительным. В более же трудных случаях процесс осложняется. Язык не является замкнутой системой, а потому его понимание и исследование должно сочетаться с основными законами познания человека.

Перспективы исследования состоят в дальнейшем более глубоком анализе категории рода в русском языке и развитии методики объяснения сути рода студентам-иностранцам, испытывающим трудности в определении родовой принадлежности русских существительных.

Библиографический список

1. Ли Ц., Мэн Ц. *Грамматика русского языка*. Шанхай: Шанхайская образовательная пресса по иностранным языкам, 2006.
2. Ши Т., Ань Л. *Морфология разговорного русского языка*. Шанхай: Учебная и исследовательская пресса по иностранным языкам, 2002.
3. *Русская грамматика:* в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
4. Шульга М.В. *Грамматические оппозиции в истории морфологии имени*. Москва: Индрик, 2017.
5. Хуан С., Лю Г. *Словарь русского языка и культуры*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2005.
6. Ван Ц. Особенности семантики категории рода зоонимов в русском языке. *Русский язык в Китае*. 2020; № 7: 53 – 60.
7. Jakobson R. *Selected Writings. P. II: Word and Language*. Paris: Mouton, 1971.
8. Крылова М.Н. Язык как динамическая система. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2014; № 1: 189 – 194.

References

1. Li C., M`en C. *Grammatika russkogo yazyka*. Shanhaj: Shanhajskaya obrazovatel'naya pressa po inostrannym yazykam, 2006.
2. Shi T., An' L. *Morfologiya razgovornogo russkogo yazyka*. Shanhaj: Uchebnaya i issledovatel'skaya pressa po inostrannym yazykam, 2002.
3. *Russkaya grammatika:* v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
4. Shul'ga M.V. *Grammaticheskie oppozicii v istorii morfologii imeni*. Moskva: Indrik, 2017.
5. Huan S., Lyu G. *Slovar' russkogo yazyka i kul'tury*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2005.
6. Van C. Osobennosti semantiki kategorii roda zoonimov v russkom yazyke. *Russkij yazyk v Kitae*. 2020; № 7: 53 – 60.
7. Jakobson R. *Selected Writings. P. II: Word and Language*. Paris: Mouton, 1971.
8. Krylova M.N. Yazyk kak dinamicheskaya sistema. *Modeli, sistemy, seti v `ekonomike, tehnike, prirode i obschestve*. 2014; № 1: 189 – 194.

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 801. 62

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-410-412

Gadjiakhmedov T.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadtag2709@mail.ru*

Djalilova N.G., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadtag2709@mail.ru*

DECLENSION OF NOUNS IN THE KUMYK LANGUAGE. The article highlights declension of nouns in the Kumyk language. Nouns in the sentence appear in the forms of various cases. The case is a form of the noun that occurs in a sentence and is determined by the syntactic relations of this word to other words in the sentence. When describing the declension category in the Kumyk language, the question arises about the names of cases, which are designated by different terms in the works

of Turkologists. The authors conclude that the thesis of a single type of Turkic declension currently requires certain refinements both in the classification, interlingual aspect, and especially in terms of structural relations within almost any particular Turkic language. Further clarifications, if necessary, are related to the comprehension of the nature of declension, based on the specifics of the Turkic languages.

Key words: **Turkic languages, Kumyk language, declension, cases, nominal declension, possessive declension.**

Т.И. Гаджиахмедов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru*
Н.Г. Джалилова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru*

СКЛОНЕНИЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена склонению имён существительных в кумыкском языке. Имена существительные в составе предложения выступают в различных падежах. Падеж есть форма имени существительного, возникающая в предложении и определяемая синтаксическими отношениями данного слова к другим словам в предложении. При описании категории склонения в кумыкском языке встает вопрос о названиях падежей, которые в работах тюркологов обозначаются разными терминами. Авторы делают вывод о том, что тезис о едином типе тюркского склонения в настоящее время требует известных уточнений как в классификационном, межъязыковом аспекте, так и особенно в плане структурных соотношений внутри почти любого конкретного тюркского языка. Дальнейшие уточнения по необходимости связаны с постижением природы склонения, исходя из специфики тюркских языков.

Ключевые слова: **тюркские языки, кумыкский язык, склонение, падежи, именное склонение, посессивное склонение.**

Имена существительные в составе предложения выступают в формах различных падежей. Падеж есть форма имени существительного, возникающая в предложении и определяемая синтаксическими отношениями данного слова к другим словам в предложении. При описании категории склонения в кумыкском языке встанет вопрос о названиях падежей, которые в работах тюркологов обозначаются разными терминами [1–6]. Н.К. Дмитриев употребляет в своих работах следующие названия падежей: *неопределённый, принадлежности, дательный, винительный, местный, исходный.* Как отмечает автор, функции падежей и, в частности, неопределённого падежа, который в числе своих функций имеет и замену русского именительного падежа, относятся к отделу синтаксиса [2, с. 27]. В этом отношении кумыкский язык не отличается от других тюркских языков, имеющих то же число падежей. А.Н. Кононов употребляет следующие термины: *основной, родительный, дательный, винительный, местный, исходный.* Мы в своей работе придерживаемся терминологии, которую употреблял А.Н. Кононов своей работе «Грамматика современного узбекского языка» [5].

В исследовании «Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков» Н.Х. Ольмесов даёт сопоставительную характеристику категории склонения в кумыкском и русском языках. Он отмечает, что в обоих языках имя существительное, выступая членом предложения, получает форму того или иного падежа. Падежной формой выражается синтаксическое отношение существительного к другим словам в предложении. Автор отмечает в обоих языках шесть падежей [6, с. 40].

В русском языке: *именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный.*

В кумыкском языке, как и в русском, шесть падежей. Однако это совпадение чисто случайное, потому что функции и значения падежей в кумыкском и русском языках различаются. Например, неопределённый, или основной падеж, который соответствует русскому именительному, употребляется, как и в русском языке, в функции подлежащего, но, кроме того, основной падеж кумыкского языка, в отличие от русского, употребляется перед другими существительными, выполняя функцию определения: *темиркъапулар* – «железные ворота», *агъачэшик* – «деревянная дверь», *юрт яшав* – «сельская жизнь», *авлакъчечек* – «полевой цветок», *оьзен бой* – «берег реки».

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в лингвистической литературе вопрос о падежах занимает особое место ввиду сложности самой грамматической категории и наличия самых падежных подходов к её квалификации. Несмотря на наличие специальных исследований в этой области, в целом ряде тюркских языков, в том числе и в кумыкском, настоящая проблема до сих пор так и не решена. Имена существительные в составе предложения выступает в формах различных падежей. Падеж есть форма имени существительного, возникающая в предложении и определяемая синтаксическими отношениями данного слова другим словам в предложении. Вот эта совокупность падежных форм данного слова называется склонением.

Основной целью настоящей работы является изучение типов склонения кумыкского языка. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– описать структуру склонения в кумыкском языке;
– определить функции и значения падежей кумыкского языка.

С морфологической точки зрения категория падежа – эта словоизменительная категория имени, выражающаяся в системе противоположных друг другу рядов форм и обозначающая отношение имени к другому слову в составе словосочетания и предложения. Таким образом, термином «падеж» обозначается, во-первых, вся соответствующая морфологическая категория, во-вторых, ряд форм, объединённых общей системой падежных значений. Например, слова *уьйге* – «домой», *тавгъа* – «к горе», *бизге* – «нам» формы дательного падежа.

Категория склонения, в особенности падежные формы, в кумыкском языке тесно связана с категорией принадлежности, поэтому считаем необходимым остановиться на данной категории и конкретно – на взаимоотношении двух категорий. По всей видимости, аффиксы принадлежности и падежные формативы в древности были взаимно упорядочены в правильной последовательности аффиксов, формирующих ту или иную тюркскую словоизменяющую форму, притяжательные аффиксы располагались перед падежными формативами, как это имеет место в современных тюркских языках. Как известно, в русском языке имеется три типа склонения: первое, второе, третье. Данные типы обусловлены тем, что в русском языке имеется категория рода. В кумыкском языке она отсутствует, поэтому здесь типы склонения, подобные типам склонения русского языка, отсутствуют. В кумыкском языке склонение имён существительных является стандартным и универсальным, т.е. ко всем существительным присоединяются одни и те же падежные аффиксы. Однако и в кумыкском языке склонение имён и местоимений не является однотипным. Между определёнными группами имён и местоимений имеются некоторые различия. Эти различия заключаются в том, что имена без аффиксов принадлежности в дательном (направительном), винительном, местном и исходном падежах принимают различные варианты аффиксов. В зависимости от этого в кумыкском языке различаются два типа склонения: именное и посессивное (притяжательное). Категория склонения, в особенности падежные формы, в кумыкском языке тесно связаны с категорией принадлежности, поэтому считаем необходимым остановиться на данной категории и конкретно – на взаимоотношении двух категорий.

Именное склонение. К этому типу относится склонение имён существительных без аффиксов принадлежности. Все склоняемые имена существительные, употреблённые без аффиксов принадлежности, во всех шести падежах принимают одни и те же падежные аффиксы, которые присоединяются к концу словоформы:

Склонение имён существительных в единственном числе:
ат – «конь», *ит* – «собака»;
баш гелиш (осн. п.) ат – «конь», ит – «собака»;
есликгелиш (род. п.) атны – «коня», итни – «собаки»;
багъымгелиш (напр. п.) атгъа – «коню», итге – «собаке»;
тюшюмгелиш (вин. п.) атны – «коня», итни – «собаку»;
ер гелиш (местн. п.) атда – «на коне», итде – «у собаки»;
чыгъымгелиш (исх. п.) атдан – «с коня», итден – «с собаки».
Склонение имён существительных во множественном числе:
атлар – «кони», итлер – «собаки»;
баш гелиш (осн. п.) атлар – «кони», итлер – «собака»;
есликгелиш (род. п.) атланы – «коней», итлени – «собаки»;
багъымгелиш (напр. п.) атлагъа – «коням», итлеге – «собаке»;
тюшюмгелиш (вин. п.) атланы – «коней», итлени – «собаку»;
ер гелиш (местн. п.) атларда – «на конях», итлерде – «у собаки»;
чыгъымгелиш (исх. п.) атлардан – «с коней», итлерден – «с собаки».

Во множественном числе образование форм родительного, дательного (направительного), винительного падежей сопровождается фонетическим явлением: выпадением конечного сонорного *-р-* аффикса множественного числа *-лар, -лер: атланы, итлени, атлагъа, итлеге.* Такое явление наблюдается и в других тюркских языках, например, в карачаево-балкарском, т.е. оно оказывается общим для северокавказских тюркских языков. В карачаево-балкарском языке *-р-* выпадает и в именительном падеже, *атла, итле* вместо *атлар, итлер* в кумыкском языке.

В кумыкском языке формы родительного и винительного падежей совпадают по форме, например, *атланы, итлени*. В процессе грамматического разбора они различаются в зависимости от того, к какой части речи относятся, а именно – в сочетании с глаголом существительные с аффиксом *-ны, -ни, -ну, -ню*

стоят в винительном падеже, а в сочетании с именем – в родительном падеже: *атнытутдум* – «поймал коня», *атны ялы* – «грива коня». В других тюркских языках формы родительного и винительного падежей различаются. В родительном падеже употребляется полная форма аффикса *-нын, -нин, -нун, -нюн,* а в винительном – *-ны, -ни, -ну, -ню.* Ср. азерб. *атанынпапахы* – «шапка отца» (род. п.), *атаныкордум* – «видел отца» (вин. п.) [1].

Посессивное склонение

Имена существительные с аффиксами принадлежности в дательном, местном и исходном падежах принимают другие падежные аффиксы в сравнении с именным склонением. Различения зависят от того, какой аффикс принадлежности имеется при имени существительном. Ниже даются данные, показывающие падежные аффиксы, которые присоединяются и к формам принадлежности первого и второго лица единственного числа и третьего лица. Как известно, в третьем лице единственного и множественного числа категория принадлежности имеет одинаковые аффиксы: *-ы, -и, -у, -ю* (после согласных), *-сы, -си, -су, -сю* (после гласных).

1 лицо единственного числа

Осн. п.----------
Род. п. -ны, -ни, -ну, -ню
Дат. п. -а,-е
Вин. п. -ны, -ни, -ну, -ню
Местн. п. -да, -де
Исходн. п. -дан, -ден

Осн. п. атым – «мой конь», итим – «моя собака»;
Род. п. атымны – «моего коня», итимни – «моей собаки»;
Дат. п. атыма – «моему коню», итиме – «моей собаке»;
Вин. п. атымны – «моего коня», итимни – «моей собаки»;
Местн. п. атымда – «у моего коня», итимде – «у моей собаки»;
Исходн. п. атымдан – «с моего коня», итимден – «с моей собаки».

2 лицо единственного числа

Осн. п. атынг – «твой конь», итинг – «твоя собака»;
Род. п. атынгны – «твоего коня», итингни – «твоей собаки»;
Дат. п. атынга – «твоему коню», итинге – «твоей собаке»;
Вин. п. атынгны – «твоего коня», итингни – «твоей собаки»;
Местн. п. атынгда – «у твоего коня», итингде – «у твоей собаки»;
Исходн. п. атынгдан – «с твоего коня», итингден – «с твоей собаки».

Как видно из вышеприведённого примера, в посессивном склонении по сравнению с именным склонением в падежных аффиксах в первом и втором лице единственного числа имеются различия в форме дательного падежа: вместо аффиксов *-гъа, -ге* в именном склонении здесь употребляются падежные аффиксы *-а, -э*.

Как было указано выше, падежные аффиксы с начальным гласным звуком в родительном, дательном и винительном падежах характерны для языков огузского типа. Такое же явление в дательном падеже наблюдается и в кумыкском языке. Разница заключается и в том, что в огузских языках падежный аффикс *-а, -э* присоединяется не только к посессивной форме первого и второго лица единственного числа, но и ко всем существительным, независимо оттого, стоят ли они в посессивной форме или нет.

Ниже даются сравнительные склонения существительного *ат* «конь» в кумыкском и азербайджанском языках.

	кумыкский язык	азербайджанский язык
Осн. п.	*ат – «конь»*	*ат*
Родит. п.	*атнынбашы – «голова коня»*	*атынбашы*
Дат. п.	*атгъа – «коню»*	*ата*
Вин. п.	*атнытутд у – «поймал коня»*	*атнытутду*
Местн. п.	*атда – «на коне»*	*атда*
Исх. п.	*атдан «с коня»*	*атдан*

1 лицо единственного числа

	кумыкский язык	азербайджанский язык
Осн. п.	*атым – «мой конь»*	*атым*
Родит. п	*атымны – «моего коня»*	*атымын*
Дат. п.	*атыма – «моему коню»*	*атыма*
Вин. п.	*атымны – «моего коня»*	*атымы*
Местн. п.	*атымда – «на моём коне»*	*атымда*
Исх. п.	*атымдан – «с моего коня»*	*атымдан*

2 лицо единственного числа

Осн. п.	*атынг – «твой конь»*	*атынг*
Родит. п.	*атынгны – «твоего коня»*	*атынгын*
Дат. п.	*атынга – «твоему коню»*	*атынга*
Вин. п.	*атынгны – «твоего коня»*	*атынгы*
Местн. п.	*атынгда – «на твоём коне»*	*атынгда*
Исх. п.	*атынгдан – «с твоего коня»*	*атынгдан*

В хасавюртовском диалекте кумыкского языка после аффиксов принадлежности 1 и 2 лица единственного числа в родительном и винительном падежах имеются варианты *-ы, -и, -у, -ю.* Данный диалект кумыкского языка в падежной парадигме ещё больше приближается к огузским языкам тюркской группы. Сравним:

	Хасавюртовский диалект	литературный язык
Род. п.	*атамы, атынгыатымны*	*атынгны*
Вин. п.	*атымы, атынгыатымны*	*атынгны*

Таким образом, можно делать вывод о том, что поссесивное склонение в кумыкском языке в первом и во втором лицах единственного числа является смешанным кыпчакского с огузским. Следует отметить, что такое явление наблюдается не только в кумыкском но и в других тюркских языках, кроме узбекского и уйгурского: ср. кум. дат. п. *атыма, атынга,*узб. *отимга, отингга* [5, с. 27].

В узбекском и в уйгурском языках, т.е. в языках карлухской группы, после аффиксов первого и второго лица единственного числа употребляется полный аффикс дательного падежа *-га,* вместо *-ге* в других тюркских языках. Сравнив формы дательного падежа в кыпчакских и карлухских языках, можно прийти к выводу о том, что в кумыкском языке аффиксы *-а, -е* образовались в результате сокращения более полных вариантов, т.е. *атымгъа – атыма, атынггъа – атынга.*

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в плане сравнительного изучения тюркских языков.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы могут быть использованы при составлении школьных и вузовских пособий по кумыкскому языку.

В свете изложенного выше можно сделать вывод, что тезис о едином типе тюркского склонения в настоящее время требует известных уточнений как в классификационном, межъязыковом аспекте, так и в плане структурных соотношений внутри почти любого конкретного тюркского языка. Дальнейшие уточнения по необходимости связаны, исходя из специфики тюркских языков, с постижением природы склонения.

Библиографический список

1. Абдурахманова П.А. *Основные вопросы исторической морфологии кумыкского языка.* Махачкала, 2004.
2. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка.* Москва, 1940.
3. Гаджиахмедов Т.И. *Янгикентский говор кайтагского диалекта кумыкского языка*. Махачкала, 2006.
4. Гаджиахмедов Н.Э. *Словоизменительные категории имени и глагола в кумыкском языке*. Махачкала, 2000.
5. Кононов Н.К. *Грамматика узбекского языка*. Москва, 1968.
6. Ольмесов Н.Х. *Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков. Фонетика. Морфология.* Махачкала, 2000.
7. Хангишиев Д.М. *Къумукътил. Морфология.* Махачкала, 1995.

References

1. Abdurahmanova P.A. *Osnovnye voprosy istoricheskoj morfologii kumykskogo yazyka.* Mahachkala, 2004.
2. Dmitriev N.K. *Grammatika kumykskogo yazyka.* Moskva, 1940.
3. Gadzhiahmedov T.I. *Yangikentskij govor kajtagskogo dialekta kumykskogo yazyka*. Mahachkala, 2006.
4. Gadzhiahmedov N.`E. *Slovoizmenitel'nye kategorii imeni i glagola v kumykskom yazyke*. Mahachkala, 2000.
5. Kononov N.K. *Grammatika uzbekskogo yazyka*. Moskva, 1968.
6. Ol'mesov N.H. *Sopostavitel'naya grammatika kumykskogo i russkogo yazykov. Fonetika. Morfologiya*. Mahachkala, 2000.
7. Hangishiev D.M. *K`umuk`til. Morfologiya*. Mahachkala, 1995.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 801. 61 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-413-415

Gadjiakhmedov T.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadtag2709@mail.ru*
Mugutdinova Yu.K., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadtag2709@mail.ru*

AFFIXAL WORD FORMATION OF NOUNS IN THE KUMYK LANGUAGE. The article presents a study of affixal word formation of nouns in the Kumyk language. Word formation occupies one of the key places in the grammatical system. Affixes forming nouns from names are divided into affixes of the person of the figure, affixes with diminutive meanings, affixes of collectivity and affixes forming the names of objects. In the Kumyk language, as in other Turkic languages, there are productive and unproductive affixes forming nouns from names. There are more unproductive affixes than productive affixes, but the number of words formed by them is small. The authors conclude that the word-forming affixes of the Kumyk language enrich the vocabulary not only at the expense of nominal words, but also by joining the verbal bases. Derivatives of verbs lose the verbal feature that the original bases possessed. These affixes are characterized in the Kumyk language by unequal productivity.

Key words: **Kumyk language, word formation, affixes, noun, derivational process, productive and unproductive affixes.**

Т.И. Гаджиахмедов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru*
Ю.К. Мугутдинова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru*

АФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена аффиксальному словообразованию имён существительных в кумыкском языке. В грамматической системе словообразование занимает одно из ключевых мест. Аффиксы, образующие существительные от имён, делятся на аффиксы лица деятеля, аффиксы с уменьшительно-ласкательными значениями, собирательности и аффиксы, образующие названия предметов. В кумыкском языке, как и в других тюркских языках, существуют продуктивные и малопродуктивные аффиксы, образующие имена существительные от имён. Малопродуктивных аффиксов насчитывается больше, чем продуктивных, но количество образованных ими слов невелико. Авторы делают вывод о том, что словообразующие аффиксы кумыкского языка обогащают словарный состав не только за счёт именных слов, но и вследствие присоединения к глагольным основам. Производные от глаголов теряют глагольный признак, которым обладали исходные основы. Данные аффиксы характеризуются в кумыкском языке неодинаковой продуктивностью.

Ключевые слова: **кумыкский язык, словообразование, аффиксы, существительное, деривационный процесс, продуктивные и непродуктивные аффиксы.**

При определении аффиксальных средств словообразования общее языкознание исходит из того, что аффиксы – незначимые единицы и представляют собой грамматические элементы языка.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью создания целостной системы словообразования кумыкского языка, в котором равномерно должны быть освещены все стороны деривационного процесса в кумыкском языке.

Целью данной работы является исследование именной системы словообразования в кумыкском языке, определение путей и закономерностей развития аффиксации в кумыкском языке.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: определить конкретные пути словообразования при помощи тех или иных морфологических элементов кумыкского языка; изучить словообразовательную систему кумыкского языка в сравнительном, сопоставительном освещении.

По своему характеру аффиксы бывают словообразующие и словоизменительные. Словообразующие аффиксы, присоединяясь к корню, образуют новые по значению слова, а словоизменительные аффиксы не образуют новых слов, а лишь меняет их форму. Аффикс может иметь смысловое значение лишь тогда, когда он присоединяется к основе. Аффикс и основа связаны между собой, и потому аффикс может функционировать только в структуре производных основ, а производное слово – это одновременно и структура, составленная из морфем, и единица лексическая [1–6].

Таким образом, если корень является носителем лексического значения, то аффикс является носителем словообразовательного значения. Например, если к корню слова *иш* – «работа» присоединим аффикс *-чи*, получим новое слово *ишчи* – «рабочий». Корень – неразложимая единица, а производная разлагается на ряд морфем. Если к корню слова *ич* – «пей» присоединить аффикс *-ки*, получится новое слово *ички* – «алкогольный напиток». Данное слово может использовано для образования другого нового слова *ичкичи* – «пьяница», и может использовано для образования ещё одного слова *ичкилик* – «пьянство».

Словообразующие аффиксы делятся на продуктивные, непродуктивные и малопродуктивные. Основным критерием продуктивности аффиксов является количество слов, образованных с их помощью. Непродуктивность характеризуется небольшим количеством производных. Многочисленные непродуктивные аффиксы срослись с корнем и превратились в окостеневшие образования. Малопродуктивные аффиксы в кумыкском языке по их способности образовывать имена делятся на аффиксы, образующие существительные от имён, и аффиксы, образующие существительные от глаголов [5].

Если существительное образовано от глагола, то производное имя мыслится как объект или результат данного действия: *гес* – «отрежь», *гесек* – «кусок», *къоркъа* – «боится», *къоркъач* – «трус».

Если производное образовано от имени, то оно означает непосредственное отношение к исходным основам в самых разных аспектах: *ёл*«дорога» – *ёлдаш* «путник», *ватан* «страна» – *ватандаш* «гражданин» *къой* «овца» – *къойчу* «чабан», *этик* «сапог» – *этикчи* «сапожник».

Аффиксы, образующие существительные от имён, делятся на аффиксы лица деятеля, аффиксы с уменьшительно-ласкательными значениями, аффиксы собирательности и аффиксы, образующие названия предметов.

В кумыкском языке, как и в других тюркских языках, существуют продуктивные и малопродуктивные аффиксы, образующие имена существительные от имён.

Аффикс ***-лыкъ*** – самый продуктивный. По вопросу о происхождения аффикса тюркологи высказывают различные мнения.

По утверждению Х.А. Махтиева, аффикс ***-лыкъ*** образуют производные от имени существительных, прилагательных и некоторых причастий. Особенно активно употребляется данный формант в образовании имён существительных от основ с отрицательным значением: *этилипбитмегенлик* – «незаконченность», *кепсизлик* – «недомогание» [2].

В кумыкском языке аффикс ***-лыкъ***, присоединяясь к именам, поддающимся счёту, образует существительные со следующими значениями:

1) обобщенное понятие места, изобилующего данными предметами: *хум* – «песок», *хумлукъ* – «песчаное место»; *юзюм* – «виноград», *юзюмлюк* – «виноградник»; *будай* – «пшеница», *будайлыкъ* – «пшеничное поле»;

2) обобщенная собирательность понятий и количественности: *бир* – «один», *бирлик* – «единство», *ёкъ* – «нет», *ёкълукъ* – «недостаток»;

3) данный формант в образовании имён существительных от основ с отрицательным значением: *гериурулгъанлыкъ* – «недозволенность», *гьайсызлыкъ* – «безразличие», *билмейгенлик* – «неграмотность».

Абстрактность понятий от исходных имён с отвлечённым значением:

ата – «отец», *аталыкъ* – «отцовство»; *къардаш* – «родственник», *къардашлыкъ* – «родство»; *сокъур* – «слепой», *сокъурлукъ* – «слепота», *къарт* – «старый», *къартлыкъ* – «старость»; *жагьил* – «молодой», *жагьиллик* – «молодость».

Аффикс ***-чы*** является одним из самых распространённых продуктивных словообразовательных аффиксов как в кумыкском, так и в тюркских языках [2].

Продуктивность аффикса ***-чы*** в словообразовательном процессе особенно увеличилось в современном кумыкском языке благодаря появлению различных отраслей промышленности и сельского хозяйства, вызвавшей к жизни новые профессии: *ябушувчу* – «борец», *сатывчу* – «продавец», *алывчу* – «покупатель», *балыкъчы* – «рыбак», *бавчу* – «садовник», *этикчи* – «сапожник», *къалайчы* – «лудильщик», *туварчы* – «пастух», *къойчу* – «чабан».

Производные на ***-чы*** образуются от существительных и указывают на имя деятеля: *кюлкю* – «смех», *кюлкючю* – «шутник», *уру* – «воровство», *уручу* – «вор», *тил* – «язык», *тилчи* – «сплетник», *бас* – «спор», *басчы* – «спорщик».

В современном кумыкском языке к материально одинаковым формам в аффиксальной части слова относятся следующие единицы: *бав* + *чу* + *лукъ* = *бавчулукъ* – «садоводство», *сабан* + *чы* + *лыкъ* = *сабанчылыкъ* – «земледелие», но *топуракъчылыкъ* – «земледелие», *емишчилик* – «плодоводство».

В кумыкском языке малопродуктивных аффиксов насчитывается больше, чем продуктивных, но количество образованных ими слов невелико [4; 6].

Производные на -***чы***[4] образуются от существительных и указывают на имя деятеля по:

1) склонностям и привычкам: *кюлкю* – «смех», *кюлкючю* – «шутник», *ички* – «алкоголь», *ичкичи* – «пьяница», *уру* – «воровство», *уручу* – «вор», *тил* – «язык», *тилчи* – «сплетник», *бас* – «спор», *басчы* – «спорщик»;

2) по профессии и ремеслу: *темир* – «железо»; *темирчи* – «кузнец», *этик* – «сапог», *этикчи* – «сапожник», *арба* – «повозка», *арбачы* – «извозчик», *хасап* – «бойня», *хасапчы* – «мясник», *тувар* – «стадо», *туварчы* – «пастух»;

3) по характеру занятий: а) указывающие на положение лица в обществе: *баш* – «голова», *башчы* – «руководитель», *бийив* – «танец», *бийивчю* – «танцор», *маслагьат* – «совет», *маслагьатчы* – «советник», *якълав* – «защита», *якълавчу* – «защитник»; б) указывающие на отношение лица к действию, заключённому в основе: *сайлав* – «выбор», *сайлавчу* – «избиратель»; *языв* – «письмо», *язывчу* – «писатель»; *сынав* – «испытание», *сынавчу* – «испытатель»; *айыплав* – «обвинение»; *айыплавчу* – «обвинитель».

В современном кумыкском языке к малопродуктивным аффиксам относятся следующие аффиксы: ***-са, -сакъ, -тыкъ, -чакъ, -лакъ, -лар, -дан*** [6].

Аффикс ***-сакъ*** в кумыкском языке встречается только в одном варианте и образует производные от именных основ: *къурсакъ* – «живот», *акъсакъ* – «хромой», *къурумсакъ* – «подлец», *сарсакъ* – «глупый».

Производные с аффиксом ***-са, -се*** имеют предметное значение: *боюн* – «шея», *боюнса* – «ярмо»; *тамакъ* – «горло», *тамакъса* – «нижняя»; *енг* – «рукав», *енгсе* – «обух».

Происхождение аффикса ***-чакъ, -чек*** толкуется в тюркологической науке по-разному. Как отмечает Н.К. Дмитриев, данный аффикс возводится к самостоятельному слову *чакъсо* значением «время, возраст» [1]. Производные с данным аффиксом имеют значения отвлечённости места и предмета от исходных основ: *бурун* – «нос», *бурунчакъ* – «поворот»; *оюн* – «игра», *оюнчакъ* – «игрушка»; *тагъым* – «цепь», *тагъымчакъ* – «украшения».

Н.К. Дмитриев в «Грамматике кумыкского языка» аффикс ***-ча*** связывает со служебным словом *-чакъ* – «момент, мера, пора [1]. Производные с аффиксом *–ча* в современном кумыкском языке немного: *сарича* – «иволга», *яшылча* – «овощ», *сегизче* – «восмёрка», *алтыча* – «шестёрка».

В кумыкском языке в производных словах на ***-ча,*** исходящая основа которых не употребляется самостоятельно в современном языке, значения исходного, или производного слова разошлись. Эти такие слова, как *акъча* – «деньги», *бюрче* – «блоха», *бокъча* – «матерчатая сумка для ниток и иголок».

В кумыкском языке аффикс ***–лакъ*** выступает в двух вариантах и имеет значение места определённого назначения или качества: *ав* – «охота», *авлакъ* – «поле», *яй* – «лето», *яйлакъ* – «летнее пастбище», *там* – «стена», *тамлакъ* – «наружная сторона стены».

Существительные с аффиксом ***-тыкъ*** составляют древнейший пласт кумыкской лексики: *къол* – «рука», *къолтукъ* – «подмышка», *бюр* – «почка», *бюртюк* – «зерно», *ян* – «бок», *янтыкъ* – «кривой», *къартыкъ* – «кукурузный початок». В кумыкском языке значение данного аффикса равно самостоятельному слову *тенг,* что означает «равный, подобный».

В кумыкском языке аффикс ***-ай*** встречается в трёх вариантах: ***-ай, -эй*** после согласных корня, ***-й*** – после гласных корня. В некоторых производных в большей степени выступает в значении ласкательности: *агъай* – «дядя», *анай* – «мама», *атай* – «отец», *оьгей* – «неродной», *абай* – «бабушка».

Присоединяясь к именам, аффикс ***-къа, -ке*** в современном кумыкском языке образует производные с предметным значением и отвлечённого понятия: *аркъа* – «спина», *чюйке* – «челнок».

Глагольные имена на ***-ыш*** имеют значение процесса, и этим они сближаются с другими именами действия. Имя действия характеризуется глагольными и именными признаками. К именным признакам относится способность принимать аффиксы принадлежности и склоняться. К глагольным признакам имени действия относятся способность управлять падежами. В этом отношении не представляет исключение и имя действия на ***-ыш*** в кумыкском языке в значении имени действия, употребляющееся реже, чем формы на ***-макъ*** и ***-ыв*** [5].

Примеры склонений форм на ***-ыш*** без аффикса принадлежности: ***Къайгъырышны*** *маънасы бар.* – «У скорби есть свои причины».

Примеры склонения форм на ***-ыш*** с аффиксом принадлежности: ***Таныышымны*** *авазы эшитилди.* – «Послышался голос (моего) знакомого».

В кумыкском языке аффикс ***-ым*** известен в пяти вариантах и выступает как продуктивный отглагольно-именной аффикс. Он образует производные от различных разрядов глагольных основ:

1) названия результата действия: *биле* – «знает», *билим* – «знание», *жыйа* – «собирает», *жыйым* – «сбор», *геле* – «прибывает», *гелим* – «доход»;

2) название меры для исчисления предметов и определения их качества: *къыса* – «сжимает», *къысым* – «горсть», *байла* – «завяжи», *байлам* – «связка»;

3) название предмета – результат действия: *акъ* – «течь», *агъым* – «течение», *гий* – «надень», *гийим* – «одежда», *бёл* – «делить», *бёлюм* – «деление».

Продуктивность данного аффикса в современном кумыкском языке проявляется в том, что с его помощью в последнее время образовано количество терминов, главным образом грамматических: *багъымгелиш* – «направительный (дательный) падеж», *тюшюмгелиш* – «винительный падеж», *гёчюмишлик* – «переходный глагол», *къалымишлик* – «глагол непереходный», *сёзтагъым* – «словосочетание» [6].

Аффикс ***-вуч*** в кумыкском языке присоединяется к глагольным основам и придаёт производным различные значения: 1) орудия действия: *тырна* – «царапать», *тырнавуч* – «грабли», *тийре* – «приколоть», *тийревюч* – «булавка», *булгъа* – «мешать», *-булгъамакъ* – «мешалка»; 2) объект или субъект действия: *кюйле* – «удобрять», *кюйлевюч* – «удобрение», *байла* – «связывать», *байлавуч* – «связка»; 3) качество, черта характера: *йыла* – «плачь», *йылавуч* – «плакса», *урла* – «воруй», *урлавуч* – «вор».

В кумыкском языке с помощью аффикса ***-ыкъ*** образовано множество отглагольных имён [2], значение которых можно условно разбить на две группы:

1) орудия или предметы: *тёше* – «укладывать», *тёшек* – «матрац», *эле* – «просеивать», *элек* – «сито», *тырна* – «царапать», *тырнакъ* – «ноготь», *къаз* – «копать, рыть», *къазыкъ* – «кол, клин»;

2) названия результата действия: *къычыр* – «кричать», къычырыкъ – «окрик», *уьфюр* – «дуть», *уьфюрюк* – «пузырь», *теш* – «пробивать», *тешик* – «дыра», *къон* – «приземлиться», *къонакъ* – «гость».

Аффикс ***-даш***. О природе данного аффикса тюркологи высказывают самые различные предположения. Н.К. Дмитриев в «Грамматике кумыкского языка» отмечает, что данный аффикс восходит к самостоятельному слову *adali* в монгольском языке со значением «равный, подобный» [1].

Как отмечает Н.Х. Ольмесов, он является древним словообразовательным аффиксом, близким к самостоятельному слову, имевшему в прошлом значение «близкий» [3].

По мнению некоторых исследователей, этот аффикс близок к значению «общность, совместность» [4; 6].

Аффикс ***-даш***[2]***,*** присоединяясь к основам, представляющим существительные, образует понятие имени соучастия и общности: *ёл* – «дорога», *ёлдаш* – «спутник», *ватан* – «родина», *ватандаш* – «гражданин», *ана* – «мать», *анадаш* – «дети от одной матери».

Аффикс ***-лы.*** В кумыкском языке данный аффикс выступает в четырёх вариантах и указывает на: 1) на национальные и географическое происхождение лица: *Дагъыстан* – «Дагестан», *дагъыстанлы* – «дагестанец»; *юрт* – «село», *юртлу* – «сельчанин»; 2) обладание определённым предметом или качеством, выраженным исходной основой: *ат* – «лошадь», *атлы* – «всадник»; *сакъал* – «борода», *сакъаллы* – «с бородой», *гьакъыл* – «ум», *гьакъыллы* – «с умом».

Кумыкский аффикс ***-сыз***. Является одним из древнейших формантов в современных и древних тюркских языках и одним из наиболее продуктивных [2]. Производные с данным аффиксом образуются от слов с предметным значением и выражают признак отсутствия данного предмета или явления, выраженного в основе. Он может сочетаться с исконно кумыкскими словами: *тарыкъсыз* – «ненужный», *имансыз* – «неверный», *огъурсуз* – «несчастливый», *адамсыз* – «безродный, бесчеловечный», а также с заимствованными из русского языка словами: *плансыз* – «без плана», *культурасыз* – «без культуры», *принципсиз* – «без принципа», *контрольсуз* – «без контроля».

Теоретическая значимость настоящей статьи обусловливается тем, что в ней проводится исследование способов словообразования именных частей речи в кумыкском языке. Результаты и выводы могут послужить развитию теории словообразования кумыкского языка.

Практическая значимость исследования вытекает из того, что содержащиеся в нём материалы, полученные выводы и обобщения могут быть использованы для дальнейшего изучения кумыкского языка, при составлении различных словарей кумыкского языка, а также при написании учебников, учебно-методических пособий и программ по кумыкскому языку для средней и высшей школ, при разработке вузовских спецкурсов не только по кумыкскому, но и другим тюркским языкам.

Научная новизна заключается в том, что в работе на основе глубокого научного анализа с использованием достижений современного языкознания дается структурно-семантическая характеристика словообразования именных частей речи кумыкского языка.

В свете изложенного выше можно сделать вывод, что словообразующие аффиксы кумыкского языка обогащают словарный состав не только за счёт именных слов, но и в процессе присоединения к глагольным основам. Производные от глаголов теряют глагольный признак, которым обладали исходные основы. Данные аффиксы характеризуются в кумыкском языке неодинаковой продуктивностью.

Библиографический список

1. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка*. Москва, 1940.
2. Махтиев Х.А. *Именное словообразование в кумыкском языке в сравнительно-историческом освещении*. Махачкала, 2000.
3. Ольмесов Н.Х. *Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков*. Махачкала, 2000.
4. Керимов И.А. *Хангишиев Ж.М. Къумукътил*. Махачкала, 1999.

5. Хангишиев Ж.М. *Къумукътил. Морфология*. Махачкала, 1995.
6. Хангишиев Ж.М. *Къумукъ диаалектолдогиясы*. Махачкала, 1997.

References

1. Dmitriev N.K. *Grammatika kumykskogo yazyka*. Moskva, 1940.
2. Mahtiev H.A. *Imennoe slovoobrazovanie v kumykskom yazyke v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Mahachkala, 2000.
3. Ol'mesov N.H. *Sopostavitel'naya grammatika kumykskogo i russkogo yazykov*. Mahachkala, 2000.
4. Kerimov I.A. *Hangishiev Zh.M. K`umuk`til*. Mahachkala, 1999.
5. Hangishiev Zh.M. *K`umuk`til. Morfologiya*. Mahachkala, 1995.
6. Hangishiev Zh.M. *K`umuk` diaalektoldogiyasy*. Mahachkala, 1997.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-415-417

***Zalevskaya T.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Ibraghimova L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

PHRASEOLOGICAL MEANING AND ITS TYPES. The article analyzes and describes the phraseological meaning and types of phraseological meaning. A review of theoretical works on this issue is carried out. Phraseological meaning as a generalized integral is characteristic of a phraseological unit. The linguistic approach to phraseological semantics is related to the identification of the specifics and features of phraseological meaning. Phraseological meaning is a linguistic meaning of a special type, fixed for a stable combination of words, which is abstracted to one degree or another from the semantics of the linguistic elements forming the form of its expression. The specificity of phraseological meaning is revealed when referring to the communicative aspect of the content of FE, which is formed by their role in communication. The following types of phraseological meaning are defined: symbolic phraseological meaning, periphrastic phraseological meaning, fabulous phraseological meanings, visual-figurative phraseological meanings, figurative-empirical phraseological meanings. The analysis of phraseological meaning has shown that the types of phraseological meanings are diverse and occur in the phraseology of different languages.

Key words: **phraseological meaning, phraseological types, lexical meaning, lexeme, motivation of phraseological meaning, denotativity.**

***Т.Е. Залевская**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Л.И. Ибрагимова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ И ЕГО ТИПЫ

В статье представлен анализ и описание фразеологического значения и его типов. Проводится обзор теоретических работ по данному вопросу. Фразеологическое значение как обобщенно-целостное характерно фразеологической единице. Собственно лингвистический подход к фразеологической семантике связан с выявлением специфики и особенностями фразеологического значения. Фразеологическое значение является языковым значением особого типа, закрепившегося за устойчивым сочетанием слов, которое в той или иной степени абстрагировано от семантики языковых элементов, образующих форму его выражения. Специфика фразеологического значения выявляется при обращении к коммуникативному аспекту содержания ФЕ, которое формируется их ролью в коммуникации. Определены следующие типы фразеологического значения: символическое фразеологическое значение, перифрастическое фразеологическое значение, сказочное фразеологическое значение, наглядно-образное фразеологическое значение, образно-эмпирическое фразеологическое значение. Проведенный анализ фразеологического значения показал, что типы фразеологических значений разнообразны и встречаются во фразеологии разных языков.

Ключевые слова: **фразеологическое значение, фразеологические типы, лексическое значение, лексема, мотивированность фразеологического значения, денотативность.**

Фразеологическое значение отличается значительной целостностью, в той или иной степени приближено к целостности значения слова. В то же время фразеологическое значение гораздо богаче, чем значение слова.

Общеизвестно, что язык не может пополнять лексикон и грамматический арсенал только в парадигматическом пространстве, ибо речевая деятельность является коммуникативной деятельностью, в которой выбор комбинации имеет равный вес, так как обычная речемыслительная структура – это словосочетание [1–6].

Также известно, что любое переосмысление является семантическим переносом (транспозицией). Фразеологическое значение образует особый пласт в номинативном инвентаре языка. Оно составляет основу фразеологической системы.

Актуальность данного исследования определяется тем, что в лингвистической литературе понятия «фразеологическое значение» и «типы фразеологического значения» вызывают множество дискуссий, обусловленные особым статусом фразеологического значения среди других явлений языка.

Основной целью данного исследования является анализ типов фразеологического значения и самого понятия «фразеологическое значение».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– описание различий лексического и фразеологического значений;
– обзор научных работ, посвященных проблеме фразеологического значения;
– анализ типов фразеологического значения.

Как известно, в выражении фразеологического значения участвуют две и более лексемы. Каждая лексема в таких выражениях обеспечивает выражение сем, которые составляют содержание фразеологической единицы в целом.

До недавнего времени в данном вопросе наблюдался терминологический разнобой: содержание фразеологизма, семантика фразеологизма и т.д. Известно, что такое нечеткое использование терминов приводит к неинформативности самого явления языка.

Само понятие «фразеологическое значение» появилось впервые в работах В.П. Жукова, А.М. Мелерович, Л.И. Ройзензона, А.В. Кунина и др.

В их исследованиях сделана попытка разграничения фразеологического и лексического значений, дано объяснение особого статуса фразеологического значения среди других явлений языка.

Имеются многочисленные научные труды, касающиеся возникновения фразеологического значения и отличительных признаков фразеологического и лексического значений. Исследователи отмечают, что фразеологическое значение образуется различными путями. Ключевой является мнение о том, что слова, которые входят в состав ФЕ, деактуализируются в своем значении. Они при этом теряют денотативную направленность, т.е. способность расчленяться на дифференциальные признаки [2, с. 7].

Исследователи определяют фразеологическое значение как обобщенно-целостное, которое характерно фразеологической единице. Через сопоставление фразеологического и лексического значений определяются его главные признаки, так как значение его отдельных компонентов не обусловливает значение самой ФЕ, а в лексическом – производное слово мотивировано семантикой мотивирующего слова; фразеологическое значение образуется посредством слияния понятийного содержания с категориальным, а лексическое значение – через слияние словообразовательного, понятийного и категориального значений; сама внутренняя форма фразеологического значения не считается компонентом ее семантики, а в лексическом – содержание лексических единиц может входить в мотивирующий признак. Результатом этого может быть то, что этимологическое значение в слове соединено с главным, в ФЕ же они не связаны друг с другом.

Многогранность, многоплановость, сложность фразеологического значения затрудняет составление цельного определения фразеологического значения. Его формирование зависит от выбора того или иного слова как компонента, детерминированного семантикой другого компонента, как от собственного лексического значения, так и от коннотативного подхода.

О проблеме фразеологического значения писал А.М. Мелерович. Он отмечал, что фразеологическое значение является языковым значением особого типа, закрепившимся за устойчивым сочетанием слов, которое в той или иной степени абстрагировано от семантики языковых элементов, образующих форму его выражения, в результате этого не распределяющимся непосредственно и полностью между входящими в состав фразеологизма словами» [3, с. 14].

На наш взгляд, внутренняя форма ФЕ, языковая мотивированность фразеологического значения и фразеологическая абстракция выявляются именно в своеобразии фразеологического значения, что доказывается его определением. С формой языкового знака обусловлено качественное своеобразие фразеологического значения.

Существующие мнения исследователей на предмет фразеологического значения считаются правомерными и убедительными, ибо фразеология является однородной структурой.

В работе Е.Н. Толикиной дается анализ теоретических положений, служащих базовыми для постановки вопроса об отличии значений фразеологических единиц и значения слов. Автор утверждает, что специфика фразеологического значения по сравнению с лексическим состоит в том, что ФЕ как вторичные языковые знаки, возникающие «на базе смыслового трансформирования уже созданных познавательной деятельностью языковых знаков и их комбинаторных структур», не отражают какой-либо предметной области [4, с. 219]. Они выражают только эмоциональное, оценочное, модальное отношение к ней. Так, фразеологическое значение носит не номинативный, а практический характер. Оценочное отношение является характерной чертой семантики ФЕ, имеющей собственное ценностное, эмоциональное или функционально-стилистическое основание.

А.И. Федоров отмечает наличие у устойчивых выражений специфического фразеологического значения, которое состоит «из образного представления метафорического, метонимического или сравнительного типа, через которое называется денотат и дается его коннотативная характеристика» [5, с. 15].

Ряд исследователей отрицают само понятие «фразеологическое значение», сводя на нет различия между лексическим и фразеологическим значениями.

Специфика фразеологического значения выявляется при обращении к коммуникативному аспекту содержания ФЕ, которое формируется их ролью в коммуникации. Как известно, коммуникация и фразообразование происходят синхронно.

Как говорил Э. Бенвенист, «множество лингвистических понятий предстанут в ином свете, если восстановить их в рамках речи, которая есть язык, присваиваемый говорящим человеком, а также если определить их в ситуации двусторонней субъективности, которая только и делает возможной языковую коммуникацию» [1, с. 292].

На наш взгляд, внимательное изучение фразеологических единиц является важным аспектом. Оно может иметь выход в область фундаментальных понятийных категорий, которые отражаются в сознании человека отношением к объективной действительности.

Очевидно, уже можно говорить не только об особенностях фразеологического значения как такового, но и ставить вопрос о типах фразеологического значения.

Мы определили следующие типы фразеологического значения: символическое фразеологическое значение, перифрастическое фразеологическое значение, сказочное фразеологическое значение, наглядно-образное фразеологическое значение, образно-эмпирическое фразеологическое значение.

1. Символическое фразеологическое значение наблюдается у фразосочетаний, обозначающих реальные предметы, явления, действия в жизни человека. Они используются как символы. Приведем примеры из даргинского языка: *бец1 мурулла дуги* – «очень темная ночь» (букв.: волка мужчины ночь). В данной фразеологической единице *бец1 мурул* – «волк-мужчина» ассоциируется с образом бесстрашного мужчины. В свою очередь, *бец1 мурул* («волк-мужчина») развивает другой образ – *бец1* («волк»), который в даргинском языке является символом ловкости и бесстрашия. В ФЕ даргинского языка *шинкьа т1ашбизур* – «источник дохода иссяк» (букв.: мельница стоит) мельница является символом богатства и изобилия. Выражение *ч1акала х1улu* – «орлиный глаз» символизирует остроту зрения, храбрость и ловкость. Во фразеологизме *марга бебк1иб* – «дела ухудшились, потерял дело» (букв.: осел сдох) марга («осел») является символом дохода и т.д.

В русском языке фразеологическая единица *пустить красного петуха* (поджечь кого-либо) подтверждает, что красный петух – символ пожара.

2. Перифрастическое (иносказательное) фразеологическое значение характерно фразеологическим единицам, которые создаются, когда первичное значение не удовлетворяет говорящего. В даргинском языке выражение *хъула ц1удара къяна* – «черный ворон» имеет фразеосемантическое значение «предвестник беды».

В русском языке существуют множество подобных фразеологических единиц: нечистая сила (злой дух), в костюме Адама (голый, без ничего), кума Патрикеевна (хитрая лиса), серый разбойник (волк) [6].

3. Сказочное фразеологическое значение создается игрой воображения с помощью разнообразных фантастических образов, алогизмов, не имеющихся в реальной жизни денотатов. Приведем примеры:

В даргинском языке существует выражение *верх1ел нешла Бизбизи* – «беззащитная, кроткая» (букв.: Бизбизи (ж. имя) семи матерей). Данное устойчивое сочетание взято из одноименной даргинской сказки.

В русском языке: волк в овечьей шкуре (о коварном человеке, притворяющемся добрым), ворона в павлиньих перьях (о человеке, присваивающем себе чужие достоинства). Данное устойчивое сочетание из басни И. Крылова «Ворона».

В подобных обозначениях поступки и действия людей характеризуются чаще всего через сравнение. Например, в русском языке имеются фразеологизмы (*как угорелая кошка, как белка в колесе* [6]), в которых сходство выступает фоном для передачи образа неугомонного и мечущегося человека.

Такие компаративные фразеологические единицы, возникшие из сравнения, сохраняют в своем значении элемент образности и экспрессивную окраску. Они широко распространены во многих языках, обозначают различные представления человека.

4. Наглядно-образное фразеологическое значение содержится в ярких реалистичных компонентах, которые отсылают к практическому жизненному опыту человека. В них усматривается наличие прямой связи между действиями животных и их психологическими состояниями. Человек использует наименования таких действий для обозначения соответствующих состояний. В эти названия привносятся некоторые элементы конкретно-чувственной наглядности, яркости и образности. Например, в русском языке существуют такие ФЕ, как совать нос, путать (вертеться) под ногами, держать ушки на макушке, вилять хвостом и т.д.

В даргинском языке: *лих1би дингаили* – «навострив уши» (внимательно слушать/подслушивать), *кьяшмала удив виэс* – «под ногами быть» (путаться под ногами) и т.д.

5. Образно-эмпирическое фразеологическое значение содержит некоторый эмпирический компонент, когда отношения между людьми ярко и эмоционально выражены, психологические воздействия людей друг на друга становятся более экспрессивными. Известно, что животные обладают теми или иными признаками. К людям, имеющим такие же признаки, часто применяются названия соответствующего животного. Например, в русском языке: мокрая курица (слабый и бесхарактерный человек), стреляный воробей, старый волк (опытный, знающий человек) [6].

Это происходит и в той ситуации, когда нельзя установить тип фразеологического значения, так как утрачена информация о возникновении фразеологизма или его происхождении. К таким устойчивым выражениям в русском языке относятся следующие: *вешать всех собак, конь не валялся* и др.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: дается представление о теоретических разработках в области фразеологического значения; проводится анализ типов фразеологического значения. Материалы, представленные в работе, имеют несомненный интерес в плане исследования теоретических вопросов по фразеологии.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы и результаты могут быть использованы при составлении и чтении курсов лекций по фразеологии, лексикографии и сопоставительной фразеологии.

Таким образом, описание различий лексического и фразеологического значений, а также обзор научных работ, посвященных проблеме фразеологического значения, позволили прийти к выводам о том, что собственно лингвистический подход к фразеологической семантике связан с выявлением специфики фразеологического значения.

Проведенный анализ фразеологического значения показал, что типы фразеологических значений разнообразны и встречаются во фразеологии разных языков. Примеры из русского и даргинского языков являются тому подтверждением.

Библиографический список

1. Бенвенист Э. О субъективности в языке. *Общая лингвистика*. Москва, 1974.
2. Жуков В.П. *Семантика фразеологических оборотов*. Москва, 1978.
3. Мелерович А.М. *Проблема семантического анализа фразеологической единицы русского языка*. Ярославль, 1979.
4. Толикина Е.Н. К вопросу о значении слова и значении фразеологизма. *Вопросы фразеологии*. Самарканд, 1970; Выпуск 178.
5. Федоров А.И. *Семантическая основа образных средств языка*. Новосибирск, 1969.
6. Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: Астрель, АСТ, 2008.

References

1. Benvenist `E. O sub`ektivnosti v yazyke. *Obschaya lingvistika*. Moskva, 1974.
2. Zhukov V.P. *Semantika frazeologicheskih oborotov*. Moskva, 1978.
3. Melerovich A.M. *Problema semanticheskogo analiza frazeologicheskoj edinicy russkogo yazyka*. Yaroslavl', 1979.
4. Tolikina E.N. K voprosu o znachenii slova i znachenii frazeologizma. *Voprosy frazeologii*. Samarkand, 1970; Vypusk 178.
5. Fedorov A.I. *Semanticheskaya osnova obraznyh sredstv yazyka*. Novosibirsk, 1969.
6. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Astrel', AST, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 811.351.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-417-419

Zalova I.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

Alibekova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF SUBJECT-THEMATIC GROUPS OF PAREMIAS OF THE LEZGIAN AND GERMAN LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of the subject-thematic groups of paroemias of genetically unrelated Lezgian and German languages. It is noted that in Lezginsky there are subject-thematic groups of paremias that do not occur in German. Most often they are associated with religious, cultural, geographical and climatic features. Not all subject-thematic are available and are equally filled in both languages. The analyzed paremiological material is divided into the following subject-thematic groups: blind – sighted, friend – enemy, wealth – poverty, life – death, stupid – smart, homeland – foreign land, work – idleness. A small part of the studied paremias of the Lezgian language have analogues in German. But most of the studied paremiological units of both languages have no parallels. A certain part of the German paroemias characterizes the mentality of the Germans, their tendency to scrupulousness, truthfulness and punctuality.

Key words: **Lezgian language, German language, comparative analysis, paremiological units, equivalent, analog, typologia.**

И.М. Залова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

Д.М. Алибекова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ПАРЕМИЙ ЛЕЗГИНСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ предметно-тематических групп паремий генетически неродственных лезгинского и немецкого языков. Отмечается, что в лезгинском языке встречаются предметно-тематические группы паремий, которые не отражены в немецком. Чаще всего они связаны с религиозными, культурными, географическими и климатическими особенностями. Не все предметно-тематические группы имеются и одинаково наполнены в обоих языках. Анализируемый паремиологический материал распределен по следующим предметно-тематическим группам: слепой – зрячий, друг – враг, богатство – бедность, жизнь – смерть, глупый – умный, родина – чужбина, труд – безделье. Небольшая часть исследованных паремий лезгинского языка имеют аналоги в немецком языке. Но большая часть исследованных паремиологических единиц обоих языков не имеют параллелей. Определенная доля немецких паремий характеризует менталитет немцев, их склонность к скрупулезности, правдивости и пунктуальности.

Ключевые слова: **лезгинский язык, немецкий язык, сопоставительный анализ, паремиологические единицы, эквивалент, аналог, типология.**

Привлечение к сопоставительному анализу материалов паремиологии языков разных семей и структурных типов обусловлено с определенными проблемами. Паремиология, на наш взгляд, являет собой неоднородный материал даже в пределах одного языка. Сопоставляемые лезгинский и немецкий языки различны по своим социолингвистическим, типологическим и грамматическим признакам [1–5].

Сопоставительный анализ паремиологического состава указанных языков до настоящего времени не был проведен. Наше исследование представляет собой первую попытку сопоставительного исследования предметно-тематических групп паремий лезгинского и немецкого языков. Из этого и вытекает актуальность данной работы.

Основными целями исследования являются синхронный анализ предметно-тематических групп паремиологических единиц лезгинского и немецкого языков.

В соответствии с поставленными целями были решены следующие задачи: выявить и систематизировать паремии лезгинского и немецкого языков; провести их предметно-тематическую классификацию; определить параллели и отсутствующие в указанных языках паремиологические единицы.

Выборка лезгинских паремий производилась из сборников «Лезгинские пословицы и поговорки» [3], «Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты)» [1], «Лезгинские народные пословицы» [2]. Мы приняли решение использовать именно все эти три источника, так как в них включено наибольшее количество паремий лезгин, они также содержат паремии и старого, и нового периодов. Такие устойчивые единицы, как прибаутки, экспрессивные выражения в данное исследование не вошли.

Анализу было подвергнуто более 100 паремий лезгинского языка, которые распределились по разным предметно-тематическим группам. Также проанализировано более 80 паремий немецкого языка. Выборка немецких паремий проведена из «Русско-немецкого словаря пословиц и поговорок» [5], содержащего более 700 паремий.

Мы распределили анализируемый паремиологический материал по следующим предметно-тематическим группам: слепой – зрячий, друг – враг, богатство – бедность, жизнь – смерть, глупый – умный, родина – чужбина, труд – безделье.

Сопоставительный анализ лезгинского и немецкого языков показал, что определенное количество немецких паремий имеют эквиваленты в лезгинском языке. Они относятся к следующим предметно-тематическим группам.

Бедность – богатство:

лезг.: Аялар гзаф авай кIвале шейтIандиз чка амукьдач. – *«В доме, где много детей, не остается места для шейтана»;*

нем.: Arme haben Kinder, Reiche haben Rinder. – «У бедняков дети, у богачей скот»;

лезг.: Кесибвал алчахвал туш. – «Бедность не порок».

нем.: Armut schändet nicht. – «Бедность не бесчестит».

Друг – враг:

лезг.: Дуст к1еве авайла чир жеда. – «Друг познается в беде».

нем.: **Den Freund erkennt man in der Not.** – **«Дружба доказывается в беде».**

Жизнь – смерть:

лезг.: Бахтунин рехъ яргъи жеда, уьмуьр – куьруь. – «*У счастья дорога бывает длинная, у жизни – короткая»;*

нем.: Der Weg des Glücks ist lang, das Leben ist kurz. – «Путь счастья долог, жизнь коротка».

Слепой – зрячий:

лезг.: **Буьркьуьдан мурад экв я.** – *«Мечта слепого – зрение»;*

нем.: Der Traum des Blinden ist das Sehen. – «Мечта слепого – видеть»;

лезг.**: Буьркьуьда буьркьуьдаз рехъ къалурда.** – **«***Слепой слепому дорогу укажет»;*

нем.: Der Blinde wird dem Blinden den Weg weisen. – «Слепой укажет путь слепому».

Глупый – умный:

лезг.: Акьул т1имил, гуж пара. – «Ума мало, силы много»;

нем.: Es gibt wenig Verstand, viel Kraft. – «Ума мало, много сил».

лезг.: Акьул к1анзават1а к1ела. – «Хочешь иметь ум – учись»;

нем.: Willst du einen Geist haben – lerne. «Хочешь иметь ум – учись» [5, с. 43].

Труд – безделье:

лезг.: К1валах гафаралди ваъ, кьилел диавун лазим я. – «Дело не разговорами, а умом делают»;

нем.: Es geht nicht um Reden, sondern um Verstand. – «Дело не в речах, а в разуме»;

лезг.: Къимет к1валахдиз гудайди я. – «Оценка работе дается»;

нем.: Bewertung der Arbeit wird gegeben. – «Работе дается оценка».

Родина – чужбина:

лезг.: Къариб лухта ахварай Ватан аквада. – «На чужбине во сне снится Родина»;

нем.: In einem fremden Land träumt die Heimat in einem Traum. – «В чужой стране во сне Родина снится»;

лезг.: Ватандин сергьятра акъвазна вайдазкьин икьикай кич1ежеч. – «Кто стоит на страже Родины, тот не боится смерти»;

нем.: Wer auf der Wache seiner Heimat steht, hat keine Angst vor dem Tod. – «Тот, кто стоит на страже своей родины, не боится смерти».

На наш взгляд, в таких паремиологических единицах наиболее образно отражается дух народа, в также его образное видение мира и практический опыт познания окружающего мира. Как отмечал Э.М. Солодухо, «независимое формирование подобных выражений основывается на одинаковом переосмыслении исходных свободных сочетаний слов и детерминируется в значительной степени действиями универсалий, которые в конечном итоге составляют две главные группы: лингвистические универсалии и универсалии человеческого существования» [4, с. 35].

В предметно-тематической группе «друг – враг» немецкого языка встречается немало паремий, которые не наблюдаются в лезгинском языке:

Kommt Feuer und Stroh zusammen, so gibt es Flamme. – «Если огонь и солома встретятся, возникнет пламя».

Richtige Rechnung macht gute Freundschaft. – «Верный счёт налаживает крепкую дружбу».

Leihen macht Freundschaft, Mahnen Feindschaft. – «Предоставление ссуды рождает дружбу, требование её вернуть – вражду» [5, с. 47].

В обоих исследуемых языках наполненность указанных предметно-тематических групп разнилась. Представленные наиболее богато в лезгинском языке некоторые предметно-тематические группы отсутствуют или плохо представлены в немецком языке. К примеру:

Бедность – богатство:

Кесиб валайиб туш, угъри валайиб я. – «Бедность не позор, воровство – позор».

Дарвили кесиб дагъ дизакъудда, девлетлу арандиз». – «Нищета бедного в горы угоняет, богатого в степь».

Кесиб рекьи дайла, фекьи азар лужеда». – «Когда умирает бедняк, мулла заболевает».

Кесиб хьана итим текьирай, яхун хьана мал». – «Пусть не умрет человек обедневшим и конь истощавшим».

Друг – враг:

Дуст вилел гат1умна, душман валийи дайди виридалай пис душман я. – «Самый плохой враг тот, кто делает плохое с дружеским подходом».

Хъсан дустеке хазина я. – «Хороший друг – большой клад».

Глупый – умный:

Чирвал – девлет, зегьмет – а девлет авайчка ачухдайкуьлег я. – «Знание – богатство, а труд – ключ к нему» [1, с. 110].

Труд – безделье:

К1валахда сад лагьайди – гьуьрметдани сад лагьайди. – «Первый в работе – первый и в почете».

Зегьмет к1андайдаз гьуьмрет жеда. – «Кто любит труд – тому и почет».

Жуван зегьметдалди туьк1уьр хьайи шей виридалай багьа заквада. – «Созданное своим трудом кажется дороже всего».

К1валах тийиз вайпични рекъица. – «Без работы и печь холодна».

Счастье – несчастье:

Балани бала меци гъида. – «Счастье и несчастье приносит язык».

Бедбахтвални, хьрахь хвехь хьиз, ирид галаз къведа. – **«***Несчастье, как и храхская невеста, приходит с семью свидетельницами».*

В лезгинском языке встречаются предметно-тематические группы паремий, которые не обнаруживаются в немецком. Чаще всего они связаны с религиозными, культурными, географическими и климатическими особенностями. Приведем примеры.

Жизнь – смерть:

Авачир чан азраилдизни жагъидач. – *«Несуществующую душу и Азраиль (ангел смерти) не найдет»* [3, с. 123].

Ам вавай ягъиз жедай зуьрне туш. – *«Это не та зурна, на которой ты сможешь сыграть».*

Пространство – время:

Белиждикай эгечIна, Париждикай хкечIна. – **«***С Белиджей начал, Парижем завершил».*

Адан мес чил я, яргъан – цав. – **«***Его матрас – земля, одеяло – небо».*

Пачагьдиваъ, вахтуни деврал гьалда. – «Не царь, а время благоденствует в мире».

Вили ат1узвай кьван чка мензил, рик1и ат1узвай кьван хиял я. – «Глаз измеряет расстояния, сердце измеряет раздумье» [3, с. 13].

Мужчина – женщина:

Бармакар алай кьванбур вири итимар туш. – **«***Не все, кто в папахе, мужчины».*

Гъульни паб са вик1иник квай яцар я. – «Муж и жена – пара быков в одной упряжке».

Балкlан кьейила, пурар амукьда, итим кьейила – тIвар. – **«***После коня останется седло, после мужчины – имя».*

К1валикай к1валийи дайди паб я. – «Дом украшает только женщина».

Паб ава к1валтуьк1уьрдай, паб ава к1валчук1урдай. – «Женщина есть украшающая дом, женщина есть разоряющая дом».

Религия – образование:

Фекьи дикайни фахрадикай аллахдихуьй. – «От мулл и знахарей боже упаси».

Фекини кайхьай итани жеда, итим хьунухьчетин я. – «Стать муллой всякий сможет, человеком стать труднее».

Пулдихъфекьи, фекьи я, шариатни масс акъачуз жеда. – «За деньги не только муллу, но и шариат можно купить».

Храбрость – трусость:

Кич1еди кич1и фад кьада. – «Кто боится собаки, того она и кусает».

Бубадилай кьегьел хциз, я балк1ан амукьда, я гапур. – «Смелому сыну от отца останется лошадь или кинжал» [1, с. 73].

Вичин тIеквенда кьифни аслан я. – **«***В своей норке и мышь чувствует себя львом».*

Ажуз ламрал кьвед акьахда. – **«***На слабого осла садятся по два».*

Отдельные предметно-тематические группы отсутствуют или плохо представлены в лезгинском языке. Такие паремии дают характеристику немецкому менталитету. Известно, что немцам характерна пунктуальность, правдивость и рациональность. Это и подчеркивает их языковую картину мира через паремиологические единицы. Приведем примеры.

Бедность – богатство:

Heute Kaufmann, morgen Bettelmann. – «Сегодня – купец, завтра – нищий».

Armut ist fürs Podagra gut. – «Бедность (нищета) способствует подагре».

Друг – враг:

In Geschäftssachen hört die Freundschaft auf. – «В служебных делах дружба заканчивается».

Wenn du einen Freund brauchst, kaufe dir einen Hund. – «Если тебе нужен друг, купи себе собаку».

Richtige Rechnung macht gute Freundschaft. – «Верный счёт налаживает крепкую дружбу».

Глупый – умный:

Alt genug und doch nicht klug. – «Достаточно стар, но, несмотря на это, неумен».

Труд – безделье:

Gebrauchter Pflug blinkt, stehend Wasser stinkt. – «Плуг от работы блестит, стоячая вода издает зловоние».

Faul kriegt wenig ins Maul. – «Ленивый получает мало еды».

Besser geleiert als gefeiert. – «Лучше играть на шарманке, чем ничего не делать» [5, с. 61].

Пространство – время:

Mit Geduld und Zeit wird ein Maulbeerblatt zum Atlaskleid. – «Со временем и при терпении и тутовый лист станет платьем из атласа».

All Ding währt seine Zeit. – «Всё соответствует своему времени» [5, с. 67].

Родина – чужбина:

Schön ist es auch anderswo, und hier bin ich sowieso. – **«**Хорошо где-то в другом месте, а я всё равно здесь».

Мужчина – женщина:

Junge Frau und aller Mann ist ein trauriges Gespann. – «Молодая жена и старый муж — жалкая упряжка».

Кроме того, в немецком языке наблюдаются и предметно-тематические группы, не представленные в лезгинском языке.

Договор – несогласие:

Vorrede macht keine Nachrede. – «Предварительная договоренность избавляет от попреков в дальнейшем».

Пьяный – трезвый:

Mit Saufaus ist's bald aus. – «Горькому пьянице конец скорый».

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что теоретические положения, приводимые в ней, представляют научный интерес в плане сопоставительного языкознания.

Практическая ценность состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы при составлении двуязычных паремиологических словарей, в работах лингвострановедческого характера.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ предметно-тематических групп паремий лезгинского и немецкого языков привел к выводу о том, что не все предметно-тематические группы имеются в обоих языках и одинаково

наполнены. Небольшая часть исследованных паремий лезгинского языка имеют аналоги в немецком языке. Но большая часть исследованных паремиологических единиц обоих языков не имеют параллелей. Различия заключаются в культурно-исторических, климатических, географических, и религиозных особенностях лезгинского и немецкого народов. Определенная часть немецких паремий характеризует менталитет немцев, их склонность к скрупулезности, правдивости и пунктуальности. С этими понятиями и связано довольно большое количество паремий немецкого языка. Лезгинские паремии подчеркивают религиозные, гендерные и климатические особенности, что вытекает из исторического и социального прошлого данного народа.

Библиографический список

1. Ганиева А.М. *Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты)*. Махачкала, 2010.
2. *Лезгинские народные пословицы*. Составитель К.Х. Акимов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1991.
3. *Лезгинские пословицы и поговорки*. Составитель И. Вагабов. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1961.
4. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения*. Казань, 1989.
5. Цвиллинг М.Я. *Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок*. Москва: Издательство «Русский язык», 1984.

References

1. Ganieva A.M. *Poslovicy i pogovorki lezgin (issledovanie i teksty)*. Mahachkala, 2010.
2. *Lezginskie narodnye poslovicy*. Sostavitel' K.X. Akimov. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1991.
3. *Lezginskie poslovicy i pogovorki*. Sostavitel' I. Vagabov. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1961.
4. Soloduho `E.M. *Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya*. Kazan', 1989.
5. Cvilling M.Ya. *Russko-nemeckij slovar' poslovic i pogovorok*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1984.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-419-421

***Ismailova N.P.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*
***Kurbanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MECHANISM OF THE INFORMATION VIRUS DURING THE COVID-19 PANDEMIC. During an epidemic, the issue of the reliability of information content is especially acute, since it affects the sphere of vital interests of both individual citizens and society as a whole. Fake news and misinformation on social media is becoming a problem requiring a social and political security approach. This is what dictated the need to adopt legislative measures (amendments to the Criminal Code of the Russian Federation), providing for criminal liability for the dissemination of fake information about the coronavirus. In this situation, it is extremely important that the study of the psychological mechanism of the information virus proposed here in the context of the COVID-19 pandemic is a call to scientific analysis of information strategies that are acceptable during extreme situations, including the current pandemic, when humanity is especially vulnerable due to the possible induction of any newsbreak that enters the virtual space, including one that reduces the effectiveness of sanitary and epidemiological measures and generates serious negative delayed consequences for both the individual and the state.

Key words: **Infodemia, coronavirus, pandemic, psyche, panic, aggression, post-traumatic stress disorder, fake information.**

***Н.П. Исмаилова**, канд. физ.-мат. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*
***З.С. Курбанова**, канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМА ИНФОРМАЦИОННОГО ВИРУСА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В период эпидемии вопрос достоверности информационного контента стоит особенно остро, поскольку он затрагивает сферу жизненных интересов как отдельных граждан, так и общества в целом. Фейковые новости и дезинформация в социальных сетях становятся проблемой, требующей подхода с позиций социальной и политической безопасности. Именно это продиктовало необходимость принятия законодательных мер, предусматривающих уголовную ответственность за распространение фейковой информации о коронавирусе. В указанной ситуации крайне важно, что предлагаемое здесь исследование психологического механизма информационного вируса в условиях пандемии COVID-19 – это призыв обратиться к научному анализу информационных стратегий, допустимых в период экстремальных ситуаций, в том числе – текущей пандемии, когда человечество оказывается особенно уязвимым в силу возможной индукции любого попадающего в виртуальное пространство инфоповода, снижающего эффективность санитарно-эпидемиологических мер и порождающего серьезные негативно отложенные последствия как для личности, так и для государства.

Ключевые слова: **инфодемия, коронавирус, пандемия, психика, паника, агрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, фейковая информация.**

Инфопандемия – первая пандемия в истории Интернета и соцсетей, возникшая на волне COVID-19. Главным симптомом инфодемии является переизбыток информации, которую мы получаем каждый день из СМИ и социальных сетей. Этот информационный шум крайне затрудняет поиск достоверных фактов в тот момент, когда мы больше всего в них нуждаемся. А во время эпидемии от этого может зависеть жизнь.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в научной литературе вопросы психологического анализа механизма информационного вируса в период пандемии COVID-19 мало изучены. В этом плане наша работа отличается новизной.

Основной целью настоящего исследования является психологический анализ механизма информационного вируса в период пандемии COVID-19.

Для достижения этой цели необходимо решить следующую задачи: выявить текущие тенденции в социальном развитии как на глобальном, так и на национальном уровнях; проанализировать отношение к процессам сетевизации и цифровизации общества.

В период эпидемии вопрос достоверности информационного контента стоит особенно остро, поскольку он затрагивает сферу жизненных интересов как отдельных граждан, так и общества в целом. Фейковые новости и дезинформация в социальных сетях становятся проблемой, требующей подхода с позиций социальной и политической безопасности [1–10].

Ускоренная цифровая трансформация, спровоцированная пандемией, стала одной из приоритетных национальных целей развития до 2030 года и превратилась в важный фактор выхода из сложившегося кризиса экономики. Кризис, связанный с пандемией коронавируса, имеет уникальный социально-исторический опыт, большие риски и, конечно же, возможности, которые еще предстоит нам определить.

В период пандемии мы замечаем так называемые феномены «хайпа» (интенсивное искажение информации в нужном для её распространителя направлении), «фэйк-ньюс» (абсолютный информационный подлог), которые дезориентируют не только огромные группы населения стран, но и политические элиты – это и есть самые эффективные приёмы информационно-вирусных воздействий. Они, как галлюциногенные вещества, активизируют распространение деструктивных социальных эпидемий в мире.

Итак, почему же простая любознательность превращается в разрушительную информационно-вирусную деятельность? Биологические и информацион-

ные вирусы вызывают патологические изменения не только в теле, но и в психике людей. Если у людей защитные функции – информационно-психологические, иммунные – ослаблены, то информационные и биовирусы поражают их первыми, попав в био- и ментальную область людей, вирусы разрушают их системы защиты. В этом случае биологический агрессивный агент поражает клетки человека, а «информационный вирус» – его психику. Деструктивное влияние «информационного вируса» не осознается человеком. «Вирусная переполненность» становится заметной лишь при постоянном повторении однотипной, возбуждающе-травмирующей нас темы. И если происходит лишение такого воздействия, то мы испытываем стресс из-за неопределённости [2].

Паника – еще одно явление, сопровождающее пандемию. Катализатором паники является информация, полученная как непосредственно субъектом, так и распространяемая с помощью современных технологий ее передачи, в том числе с помощью сети Интернет.

Паника в период пандемии приводила к повторению частично оправданных требованиями санитарно-эпидемиологического режима многократно повторяемых защитных ритуализированных действий, акцент на которых позволял не только осуществлять эффективную профилактику заражения коронавирусом, но и нередко вести к формированию обсессивно-компульсивного расстройства [3].

Целью противодействия массовой панике на всех уровнях управления ею обычно является снижение интенсивности эмоциональных переживаний в социуме, рационализация поведения граждан, возвращение их реакций и поведения (при мобилизации ресурсов) в состояние нормы. Из механизмов психологической защиты, использовавшихся населением, наиболее конструктивными могут считаться компенсация и рационализация, деструктивными – прежде всего проекция и вытеснение. Важно было то, насколько используемая защита помогает снизить беспокойство и разрешить травмирующую ситуацию.

Можно отметить, что в контексте рассматриваемой нами темы наиболее распространенной психологической защитой населения должна быть защита по типу рационализации («интеллектуализации»). В этом случае особенно важно, кто является источником передаваемой населению информации, кто и с каким наполнением является копируемым, тиражируемым образцом для поведения в период паники, какие структуры позиционируются как обладающие достоверной информацией, каково доверие к ним со стороны населения, кем оно может расшатываться, подвергаться сомнению, а также наличие альтернативных источников информации, вносящих неуверенность в достоверность основного источника информации [4].

Агрессия как защитный механизм и реакция на психическую травму и тревогу в период пандемии заслуживает особого внимания, так как агрессия отдельных лиц в период паники как поведенческий образец мгновенно индуцируется, трансформирует этические нормы и превращается в массовую реакцию, которая проявляется в виде «негативизма»: оппозиционность в поведении в части неприятия установленных на период пандемии социальных норм от пассивного сопротивления им до активной борьбы против них (COVID-диссиденты, оппозиционные лидеры и СМИ) [5]. Пиковым проявлением «негативизма» стала вербальная агрессия, выраженная на личных страницах пользователей в социальных сетях, многочисленных публикациях альтернативной прессы, в репортажах каналов платформы YouTube, а также в живом общении как с близкими, так и с представителями органов власти, полиции и т.п. Рассмотрим образцы интернет-контента периода пандемии и его соответствие требованиям информационной безопасности, а также его возможное влияние на состояние социума [6].

Важнейшей целью информационных ресурсов в части воздействия на социум в период пандемии должно было быть поддержание у населения рационального типа реакций и поведения. Реальный информационный контент при этом мог как наращивать панику, так и быть сформированным в русле поддержки одного из типа психологической защиты, копинг-стратегий. Контент мог быть также ориентирован на конфронтационный копинг и формирование враждебности и агрессии.

Одним из очевидных способов поддержания стабильности социума стало использование и на личном, и на государственном уровне стратегий рационализации: с экстремальной ситуацией и наносимой ею травмой проще справиться, если обладать исчерпывающей непротиворечивой информацией о протекающих процессах и их динамике, отсюда – наблюдаемый в первые месяцы пандемии и самоизоляции повышенный интерес к информационным передачам и контенту о COVID-19. Стратегию рационализации поддерживали как государственные федеральные информационные ресурсы, так и личные блоги представителей врачебного сообщества и некоторых журналистов. Помимо информации о самом вирусе и динамике пандемии, ключевой для государства в части сохранения здоровья населения была стратегия формирования образцов поведения, обеспечивающих выживание. Данную повестку поддерживали как федеральные и региональные ресурсы, так и интуитивно ее определившие, например, блогеры-экспатрианты, транслировавшие на своих YouTube каналах репортажи о ежедневной жизни различных стран или районов мегаполисов, мировых столиц в период пандемии. Данные трансляции в период карантинов и вынужденного пребывания огромной части граждан в замкнутом пространстве дома обладали психотерапевтической функцией и набирали большое число просмотров. Посредством данных трансляций преодолевалось культурное и психологическое отчуждение, являющееся, в том числе, одним из психопатологических симптомов ОСР и ПТСР, а также других расстройств, возникающих под влиянием психической травмы. Данная модель общения с пользователями была подхвачена и российскими блогерами, однако в отличие от соотечественников-экспатриантов, создававших нейтральные информационные репортажи, отечественный контент имел конфронтационный протестный оттенок: часто в нем использовалась установка на демонстрацию неповиновения введенным ограничительным мерам, на эмоциональное, не аргументированное отрицание данных мер, звучала обесцененная лексика и т.п. [7].

В ходе наблюдения над информационной повесткой и контентом средств массовой информации в условиях пандемии было выявлено два подхода, ведущих к формированию инфодемии паники, психоэмоциональных расстройств и протестной активности: 1) утаивание (копинг избегания) – дает рост конспирологических теорий, повышает тревогу в связи с неопределенностью будущего; 2) создание инфоповодов и сенсаций в связи с пандемией (копинг «проекция», конфронтационный копинг) – негативная эмоциональная повестка, аналитические программы с негативными комментариями, в том числе в адрес проводимых государством мер по преодолению пандемии.

Вместе с тем были определены и подходы, позволяющие снизить уровень инфодемии паники и сформировать у населения образец здоровьесберегающего поведения, а именно – видеорепортажи блогеров-очевидцев; текстовые интернет-дневники пациентов-очевидцев, переживающих заболевание; текстовые материалы – свидетельства врачей / репортажи журналистов по итогам работы врачей и клиник (зарубежных и отечественных) и в целом о течении пандемии и случаях заболевания, а также о стратегии выживания; специальный видеоконтент врачебного сообщества, включающий ответы на вопросы о течении заболевания и мерах профилактики, сопровождающийся направленным психотерапевтическим воздействием для нормализации психоэмоционального состояния населения; документальные фильмы о пандемиях прошлого, позволяющие неспециалисту увидеть процесс развития и исхода пандемий и тем самым снизить неопределенность будущего [8].

Финалом развития инфопандемии сформировавшееся в психике россиян (во многом – под влиянием непоследовательной информационной политики и бесконтрольного распространения противоречивого контента) философское приятие конечности жизни и, как следствие, безразличие к угрозе заражения и гибели. Во многом данные явления сложились из-за неправильной информационной политики и отсутствия научного анализа стратегий и эффективных практик информирования населения о рисках, необходимых мерах защиты, из-за отсутствия действующих и регулярных мер директивного контроля и юридической ответственности за нарушения санитарно-эпидемиологического режима.

Вследствие высокой напряженности психологических защит, нерационально использованных во время второй волны пандемии, на момент публикации статьи в социуме наблюдается два противоположных явления: рост агрессии и рост анозогнозии как нерациональных способов снятия психологического напряжения. Данные тенденции проявляются в усилении антигосударственных выступлений в различных странах мира, а также в быстром росте заболеваемости и смертности от коронавируса и его последствий у лиц с анозогнозией (отрицанием болезни).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в плане исследования психологического механизма информационного вируса в период пандемии COVID-19, так как в такой ситуации крайне необходим научный анализ информационных стратегий.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы могут быть использовании при составлении учебных и учебно-методических пособий по информационному сопровождению.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в указанной ситуации крайне важно, что предлагаемое здесь исследование психологического механизма информационного вируса в условиях пандемии COVID-19 явилось призывом обратиться к научному анализу информационных стратегий, допустимых в период экстремальных ситуаций, в том числе – текущей пандемии, когда человечество оказывается особенно уязвимым в силу возможной индукции любого попадающего в виртуальное пространство инфоповода, снижающего эффективность санитарно-эпидемиологических мер и порождающего серьезные негативные отложенные последствия как для личности, так и для государства в целом.

Библиографический список

1. Островский Д.И., Иванова Т.И. Влияние новой короновирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека. *Омский психиатрический журнал*. 2020; № 2-1s (24): 4 – 10.
2. Banerjee D. The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*. 2020.
3. Алёхин А.Н., Дубинина Е.А. Пандемия: клинико-психологический аспект. *Артериальная гипертензия*. 2020; № 26 (3): 312 – 316.

4. Кузина Н.В. Психика и информационная безопасность в условиях пандемии: последствия для личности и государства. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; № 1: 2658 – 7734.
5. Кузина Н.В. Информационная безопасность в условиях пандемии: методы стабилизации состояния социума в электронных СМИ и Интернете. *Бюллетень науки и практики*. 2020; Т. 6, № 9. Available at: https://www.bulletennauki.com
6. Александровский Ю.А. Посттравматическое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний. *Российский психиатрический журнал*. 2005; № 1: 4 – 12.
7. Бундало Н.Л. *Посттравматическое стрессовое расстройство (клиника, динамика, факторы риска, психотерапия)*. Автореферат диссертации доктора медицинских наук. Москва, 2008.
8. Дмитриева Т.Б., Василевский В.Г., Фастовцов Г.А. Транзиторные психотические состояния у комбатантов, страдающих посттравматическим стрессовым расстройством (судебно-психиатрический аспект). *Российский психиатрический журнал.* 2003; № 3: 38 – 41.
9. Расулев А. Информационная безопасность в условиях пандемии коронавируса. *Reviewoflawsciences.* 2020: 224 – 228.
10. Горач Н.Н., Филатова В.Ф. Вызовы и угрозы информационной безопасности преступлениями, совершаемыми в условиях пандемии COVID-19. *Вестник Московского университета МВД России*. 2020; № 8: 102 – 105.

References

1. Ostrovskij D.I., Ivanova T.I. Vliyanie novoj koronovirusnoj infekcii COVID-19 na psihicheskoe zdorov'e cheloveka. *Omskij psihiatricheskij zhurnal*. 2020; № 2-1s (24): 4 – 10.
2. Banerjee D. The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*. 2020.
3. Alehin A.N., Dubinina E.A. Pandemiya: kliniko-psihologicheskij aspekt. *Arterial'naya gipertenziya*. 2020; № 26 (3): 312 – 316.
4. Kuzina N.V. Psihika i informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii: posledstviya dlya lichnosti i gosudarstva. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; № 1: 2658 – 7734.
5. Kuzina N.V. Informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii: metody stabilizacii sostoyaniya sociuma v `elektronnyh SMI i Internete. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2020; T. 6, № 9. Available at: https://www.bulletennauki.com
6. Aleksandrovskij Yu.A. Posttravmaticheskoe rasstrojstvo i obschie voprosy razvitiya psihogennyh zabolevanij. *Rossijskij psihiatricheskij zhurnal*. 2005; № 1: 4 – 12.
7. Bundalo N.L. *Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo (klinika, dinamika, faktory riska, psihoterapiya)*. Avtoreferat dissertacii doktora medicinskih nauk. Moskva, 2008.
8. Dmitrieva T.B., Vasilevskij V.G., Fastovcov G.A. Tranzitornye psihoticheskie sostoyaniya u kombatantov, stradayuschih posttravmaticheskim stressovym rasstrojstvom (sudebno-psihiatricheskij aspekt). *Rossijskij psihiatricheskij zhurnal.* 2003; № 3: 38 – 41.
9. Rasulev A. Informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii koronavirusa. *Reviewoflawsciences.* 2020: 224 – 228.
10. Gorach N.N., Filatova V.F. Vyzovy i ugrozy informacionnoj bezopasnosti prestupleniyami, sovershaemymi v usloviyah pandemii COVID-19. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2020; № 8: 102 – 105.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-421-423

***Kartoeva Z.M.**, postgraduate, Department of Ingush Literature of the Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

GENRE-COMPOSITIONAL FEATURES OF THE NOVEL M.-S. PLIEV "DIFFICULT PASS". The article analyzes the genre and compositional features of the novel by an Ingush writer M.-S. Pliev "Difficult Pass". It is noted that the work of the Ingush writer has been little studied in scientific terms. Compositionally, the first book "Twin Brothers" consists of four parts. The second book of the novel "Difficult Pass" is called "Battle at dawn" and consists of seven parts. The second book is devoted to the events that took place in Ingushetia after the establishment of Soviet power in the Caucasus. The protagonist of the novel, Mahomet Arsamakov and his associates help fellow countrymen to build a new life and fighting with those who build obstacles on the way to a new life. The images of the characters of the "Difficult Pass" from the point of view of their artistic value and compliance with the social demand of that era do not cause any special claims. The aesthetic impact of the images of Mahomet, old Ingush Patso, Temirsultan, Hadith, Madina and others, which are associated with the formation of the main character as a person, on the reader is obvious. Creating these images, i.e. describing their life, the writer showed such skill that the pictures of the past compete with the reality in which the character lives. The originality of the actions and the uniqueness of the emotional motives of the heroes, given through the perception of the main character, are undeniable.

Key words: **Ingush literature, novel, genre and style features, composition, problematics, images, prose.**

***З.М. Картоева,** аспирант, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА М.-С. ПЛИЕВА «ТРУДНЫЙ ПЕРЕВАЛ»

В статье проводится анализ жанрово-композиционных особенностей романа ингушского писателя М.-С. Плиева «Трудный перевал». Отмечается, что творчество ингушского писателя М.-С. Плиева в научном плане малоизучено. Композиционно первая книга «Побратимы» состоит из четырех частей. Вторая книга романа «Трудный перевал» называется «Бой на рассвете», состоит из семи частей. Вторая книга посвящена событиям, которые происходили в Ингушетии уже после установления советской власти на Кавказе. Главный герой романа Магомет Арсамаков и его соратники помогают землякам строить новую жизнь, борясь с теми, кто создаёт преграды на пути к новой жизни. Образы героев «Трудного перевала» с точки зрения их художественной ценности соответствия социальному запросу той эпохи не вызывают особых претензий. Эстетическое воздействие образов Магомета, старого ингуша Пацо, Темирсултана, Хадиса, Мадины и других, с которыми связано становление главного героя как личности, на читателя очевидно. Создавая эти образы, т.е. описывая их жизнь, писатель проявил такое мастерство, что картины прошлого соперничают с действительностью, в которой живет герой. Оригинальность поступков и неповторимость душевных побуждений героев, поданных через восприятие главного героя, несомненны.

Ключевые слова: **ингушская литература, роман, жанрово-стилевые особенности, композиция, проблематика, образы, проза.**

Объектом данного исследования являются жанрово-композиционные особенности романа ингушского писателя М.-С. Плиева «Трудный перевал». Для анализа мы взяли первую книгу романа «Побратимы».

Актуальность данной работы определяется тем, что в ингушской литературе отсутствует анализ жанрово-стилевых особенностей произведений данного писателя.

Основной целью настоящей работы является исследование жанрово-композиционных особенностей данного романа.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: провести анализ жанровых особенностей романа; определить композицию данного произведения.

Ингушская литература XX века изображает как судьбу целого народа, так и отдельного человека, личности. Она отличается расширением тематики и обогащением принципов художественного исследования жизни. Анализ сложнейших процессов, которые происходили в жизни ингушского народа, всего его национального сообщества, раскрытие определенного круга проблем и противоречий, способных разрушить нравственные устои, является основополагающей в ингушской прозе исследуемого периода.

Творчество ингушского писателя М.-С. Плиева в научном плане малоизучено. В его произведениях освещается жизнь ингушского народа начала 20 века. Особенно ярко и выразительно показана жизнь ингушей периода Октябрьской революции и последующих лет становления новой власти в регионе. В его романах находят свое решение общественно значимые проблемы.

А.М. Евлоева пишет, что «писатель описывает в своих произведениях реальные события, происходившие в течение 50 лет в жизни ингушского народа, депортация, впоследствии возвращение из Казахстана, времена застоя, перестройка. В его романах и повестях декларируется верность народу, гуманность, любовь к Отечеству, надежда на лучшее будущее для народа» [2].

Роман М.-С. Плиева состоит из двух книг. Первая из них называется «Побратимы». Она посвящена событиям периода Октябрьской революции. Герои романа, пройдя через тяжелые годы Первой мировой войны, всем сердцем вос-

принимают правду Октября и становятся вместе с другими народами в ряды защитников нового строя, нового времени и перемен.

Композиционно первая книга «Побратимы» состоит из четырех частей. Вторая книга романа «Трудный перевал» называется «Бой на рассвете», состоит из семи частей. Она посвящена событиям, которые происходили в Ингушетии уже после установления советской власти на Кавказе. Главный герой романа Магомет Арсамаков и его соратники помогают землякам строить новую жизнь, борясь с теми, кто строит преграды на пути к новой жизни.

Все части первой книги начинаются с описания окружающего героев мира. Например, «недавно выкрашенный шпиль минарета сливается с небом, и поэтому кажется, что полумесяц на высокой башенке парит в воздухе, серебристо сверкая…» [4, с. 3].

«Наступила поздняя осень. Словно неверная жена, что, улучив момент, стремится улизнуть из дома постылого мужа, по-осеннему холодное солнце к вечеру старается поскорее юркнуть за гору. Без его тепла осмелевший морозец пытается сковать воду в реке…» [5, с. 42].

Интересно построены все части первой книги, в конце каждой части главный герой Магомет либо беседует с кем-либо, либо размышляет в одиночестве. Например, «радуясь вместе со всеми, Магомет думал о том, что трудовой народ преодолел долгий, крутой подъем… будущее несет светлые дни свободы, но впереди еще – и негладкая дорога, и трудный перевал…» [5, с. 286].

Писатель сумел обратить внимание читателя на ключевые моменты жизни народа. Размышления героев наводят на новые мысли, стремления о новой жизни, а также о том, что необходимо каждому члену общества попрощаться со старым прошлым и устремиться вперед в светлое будущее.

М.-С. Плиев – писатель, накопивший средства изображения окружающей действительности, начал свое повествование с описания мечети и медресе. Затем происходит плавный переход событиям. На наш взгляд, это является ключом к постижению цельности и художественного своеобразия произведения, к разгадке его композиционной структуры.

В духовные горизонты героев М.-С. Плиева включены прошлое и настоящее. В ингушской литературе имеются произведения, в которых раскрыта связь времени и показано движение личности и народа к социальному и духовному единению и совершенствованию. Это романы «Сыновья Беки», «Багровые зори» А. Бокова, роман «Из тьмы веков» С. Чахкиева, произведения И. Базоркина и многих других.

Сопоставлять прошлое и настоящее стало традицией в ингушском романе, и она задана самой жизнью. Дело тут не только в композиционной типологии, но и в том, что не на все вопросы получены ответы. Надо сказать, что отголосков, сюжетных и композиционных совпадений с другими произведениями ингушской литературы в романе М.-С. Плиева нет. Однако умение включать героев в социальную сферу своей эпохи, разносторонне изображать новую личность, ставить вопросы и давать на некоторые из них ответы постигнуто писателем из опыта ингушской и северокавказской литератур.

Образы героев «Трудного перевала» с точки зрения их художественной ценности соответствия социальному запросу той эпохи не вызывают особых претензий. Эстетическое воздействие образов Магомета, старого ингуша Пацо, Темирсултана, Хадиса, Мадины и других, с которыми связано становление главного героя как личности, на читателя очевидно. Создавая эти образы, т.е. описывая их жизнь, писатель проявил такое мастерство, что картины прошлого соперничают с действительностью, в которой живет герой. Оригинальность поступков и неповторимость душевных побуждений героев, переданных через восприятие главного героя, несомненны.

Это важно и нужно не только для воскрешения в памяти тех тяжелых дней и преодоления «трудного перевала», но и для выработки современных нравственных ценностей. Это еще раз доказывает, что приоритет в художественном изображении идеи жизнеспособности ингушского народа, преемственности его исторической памяти принадлежит писателю. Красной нитью проходит тема нравственности и в других произведениях ингушской литературы, где прошлое и настоящее героев изображены как единое целое. Здесь речь только о том, что ингушской прозе доступны способы типизации, выработанные нашей большой литературой. Образ Магомета, через восприятие которого даны образы других героев и персонажей, аккумулирует их социальное представление о мире.

Роман М-С. Плиева «Трудный перевал» – это спорный и своеобразный роман, спорный в смысле обрисовки образов и необычный по композиционному строю.

Героями М.-С. Плиева выступают люди разных возрастов, социальных и моральных ориентаций. В его романе представлены образы людей опытных, прошедших большую жизненную школу, стариков, чья жизнь являет собой пример служения близким, родным, сельчанам и в целом всему ингушскому народу.

Своевременный перевод на русский язык произведений национальных авторов, в том числе и произведений М.-С. Плиева, не только способствует популяризации ингушской и в целом всей северокавказской литературы, но и обеспечивает участие того или иного произведения в общероссийском литературном процессе. К сожалению, материально-технические возможности не позволяют переводить на русский язык все созданное национальными авторами, поэтому к отбору произведений для перевода должен быть обеспечен ответственный подход.

Первая книга романа «Побратимы» «Трудный перевал» переведена талантливым переводчиком В. Маршаком, вторая книга «Бой на рассвете» – переводчиком А.П. Мальсаговым. Обе книги сохранили то особенное и национальное, что так выразительно и образно хотел показать писатель М.-С. Плиев.

На наш взгляд, писателя волнуют вопросы уровня эстетического отражения действительности, и он старается соответствовать этим требованиям.

В многонациональной советской литературе имеется множество произведений, жанрово-стилевые особенности которых позволяют отнести их к произведениям «потока сознания». М.-С. Плиев в своем романе «Трудный перевал» прибегает именно к такому способу повествования. Автор сумел в своих произведениях задействовать принцип изображения действительности.

Поток размышлений Магомета дополнен делами и мыслями его современников, желающих внедрить в жизнь справедливость и все то новое, что несет эпоха. Идея о том, что в народе не гаснет, не пропадает стремление к справедливому общественному устройству, становится в произведениях писателя своего рода философским подтекстом, и это делает их художественно привлекательными и оригинальными [1–5].

Размышления героев романа охватывают поступки, мысли, которые определяют тенденции развития общества в начале XX века.

В произведениях М.-С. Плиева определенное место занимают произведения ингушского фольклора, пословицы и поговорки, клятвы, проклятия и другие устойчивые выражения, которые способствуют выразительности и образности романа.

Сколько ярких и экспрессивных выражений в небольшом отрывке романа: «Проклятье твоим бычьим глазам! Как это, кроме меня никого не было? Полно было мух! Были книги Тагир-муллы! Может, были и ангелы… Нет, пожалуй, ангелов в такое темное место, как наша тюрьма, не заманишь. Клянусь покойным отцом, что сюда ангел не заглянет, хоть и будет хмельным от араки!» [5, с. 5].

В художественную ткань романа ненавязчиво вплетены целые абзацы, подчеркивающие сугубо национальные традиции и обычаи ингушей: «Сейчас они опять идут собирать подаяние для медресе, но Магомет – справа. Это значит, что он старший. Местные мальчики уже к пяти годам знают порядок боевого строя ингушей: идут двое – старший справа, идут трое – старший посредине... в таком постыдном деле, которое называется напах, тоже должен быть порядок» [5, с. 7].

М.-С. Плиев – непревзойденный мастер описания: «Мальчик неотрывно смотрит в лицо Юси. Раз! – прищурил глаза Юси – стал похож на кошку. Раз! – открыл рот, показал свои большие белые зубы, толстые десны – и перед вами лошадь. Магомет знает, что когда Юси дремлет, то лицо его становится таким же, как у младенца… Резкий порыв ветра взлетает в комнату через разбитые окна. Затрепетали страницы Корана, колыхнулась паутина в углах комнаты. В полоске света задымилась пыль. Юси двумя кулаками трет глаз, будто попала ему под веко не соринка, а целое бревно, и кривит губы так, словно испытывает страшную боль» [5, с. 8].

Как писал В.Г. Белинский, «у каждого нашего сословия все своё, особенное, – и платье, и манеры, и образ жизни, и обычаи... Так велико разъединение, царствующее между этими представителями разных классов одного и того же общества!» [1, с. 89].

В произведениях М.-С. Плиева наиболее удачными оказываются образы представителей старшего поколения. Это образы дедушки и бабушки Магомета, Хасултана, Мусоста и других, которые как бы перетягивают весь идейно-эмоциональный заряд и становятся центральными в образной системе романа, хотя в романном времени разворачиваются действия и совершаются поступки представителей и молодого поколения.

В повествовательную ткань романа вплетены такие исторические личности, как Серго Орджоникидзе, С.М. Киров. Исторические события времен Первой мировой войны и Октябрьской революции идут параллельно: «Со стороны Грозного, давая короткие гудки, подходил паровоз. Вот он остановился – и на верхней ступеньке вагона все увидели улыбающегося Орджоникидзе в серой шинели нараспашку и приземистого, в кожаной крутке Сергея Мироновича Кирова» [5, с. 286].

Писатель со знанием дела подошел к национальному вопросу, показав дружбу представителей ингушского, осетинского, русского народов. Все они, независимо от национальности, бок о бок сражаются с Деникиным, освобождая родную землю от врага.

«Люди на разных языках радостными приветствиями, криками «ура!» встречали приехавших, палили в воздух, подбрасывали шапки и папахи» [5, с. 286].

Как утверждает А.И. Овчаренко, «интернациональное проявляется в национальном, не только в национальном характере, но во всей цельности художественного восприятия и воссоздания мира писателем» [3, с. 254].

М.-С. Плиев – писатель яркого, самобытного дарования. Его творчество свидетельствует о том, каких ныне успехов достигли писатели в северокавказской литературе, которые, сближаясь на единой интернациональной основе, вместе с тем не теряют своего национального своеобразия. Сила воздействия его произведений в том, что, обращаясь к родной земле, он по-своему талантливо и своеобразно сумел создать яркие национальные характеры ингушей, чеченцев, осетин, русских.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в плане изучения ингушской и северокавказской прозы.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы могут быть использованы при составлении учебных пособий по ингушской литературе, спецкурсам по ингушской прозе и краеведению.

Таким образом, анализ жанрово-композиционных особенностей романа М.-С. Плиева «Трудный перевал» позволил сделать вывод о том, что писатель достиг своей цели – создал образ ингушского народа, стремящегося к новой, свободной и справедливой жизни. Автор свободно и естественно пользуется приемами реалистического изображения человека и действительности. Вершиной творчества М.-С. Плиева и его вкладом в ингушскую прозу стал роман «Трудный перевал».

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1953; Т. 1.
2. Евлоева А.М. *Новости Магаса и Ингушетии*. Available at: https://magas.bezformata.com
3. Овчаренко А.И. *Социалистический реализм и современный литературный процесс*. Москва, 1966.
4. Плиев М.-С.А. Трудный перевал. *Бой на рассвете*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1984; Кн. 2.
5. Плиев М.-С.А. Трудный перевал. *Побратимы*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1982; Кн. 1.

References

1. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1953; T. 1.
2. Evloeva A.M. *Novosti Magasa i Ingushetii*. Available at: https://magas.bezformata.com
3. Ovcharenko A.I. *Socialisticheskij realizm i sovremennyj literaturnyj process*. Moskva, 1966.
4. Pliev M.-S.A. Trudnyj pereval. *Boj na rassvete*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1984; Kn. 2.
5. Pliev M.-S.A. Trudnyj pereval. *Pobratimy*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1982; Kn. 1.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-423-425

***Kurbanova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities faculties, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE CONCEPTS OF "CONSCIENCE", "SHAME", "HONOR" IN THE RUSSIAN PHRASEOLOGICAL AND PROVERBIAL PICTURES OF THE WORLD. The article analyzes concepts of "conscience", "shame", "honor" in the Russian phraseological and proverbial picture of the world. The concepts of "shame", "conscience", "honor" occupy a significant place in the Russian picture of the world, they depend on social affiliation and are determined by the conditions of social life, upbringing, education, culture of human behavior. Among the objects of the phraseological nomination, a special place is occupied by such moral qualities of a person as selfishness, respect, jealousy, love, pity, compassion, mercy, modesty, envy, anger, conscience, dignity, honor. Phraseological nests with the concept of "honor" in the Russian language are much less than "shame" and "conscience". The ethical norms of a certain social community have influenced the formation of certain FE. The concepts of "shame", "honor" and "conscience" are the most important symbols of Russian culture. The concepts of "conscience" and "shame" are figurative foundations, act as a manifestation of morality, self-awareness, they are mutually conditioned.

Key words: **Russian language, linguoculturology, concepts, phraseological units, phraseosemantic fields, proverbial and phraseological picture of the world.**

***Э.О. Курбанова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

КОНЦЕПТЫ «СОВЕСТЬ», «СТЫД», «ЧЕСТЬ» В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА

В статье проводится анализ концептов «совесть», «стыд», «честь» в русской фразеологической и пословичной картинах мира. Концепты «стыд», «совесть», «честь» занимают значимое место в русской картине мира, они зависят от общественной принадлежности и определяются условиями социального быта, воспитания, образования, культуры поведения человека. Среди объектов фразеологической номинации особое место занимают такие нравственные качества личности, как эгоизм, уважение, ревность, любовь, жалость, сострадание, милосердие, скромность, зависть, злость, совесть, достоинство, честь.

Фразеологических гнезд с концептом «честь» в русском языке гораздо меньше, чем с концептами «стыд» и «совесть». Этические нормы определенной социальной общности оказали влияние на образование тех или иных ФЕ. Концепты «стыд», «честь» и «совесть» представляют собой важнейшие символы русской культуры. Концепты «совесть» и «стыд» являются образными основами, выступают как проявление нравственности, самосознания, они взаимообусловлены.

Ключевые слова: **русский язык, лингвокультурология, концепты, фразеологизмы, фразеосемантические поля, пословичная и фразеологическая картина мира.**

Язык является основным средством общения между людьми. Он обладает коммуникативными, репрезентативными, логическими, аккумулятивными, прагматическими и эстетическими функциями.

В последние годы исследование различных концептов на фразеологическом и паремиологическом материале разных языков привлекает все больший научный интерес [1–4]. С этой точки зрения наше исследование концептов «совесть», «стыд», «честь» в русской фразеологической и пословичной картинах мира представляется актуальным.

Вопросы о значении концептов, выражающих моральную оценку во фразеологической и в паремиологической картинах мира, являются наиболее дискуссионными.

Основной целью данного исследования является анализ концептов «совесть», «стыд», «честь» в русской фразеологической и пословичной картинах мира.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– путем выборки из различных фразеологических и паремиологических словарей выявить фразеологические поля, в которые вошли ФЕ, базовые значения которых выражают ключевые концепты морали;

– дать характеристику фразеологическим и пословичным единицам русского языка, содержащих концепты «совесть», «стыд», «честь».

Материальный и духовный мир человека наиболее ярко отражается в лексике и фразеологии, так как роль социальных факторов в образовании фразеологических единиц и других устойчивых выражений весьма велика.

В.Л. Архангельский писал, что «фраземные знаки понимаются как самостоятельные духовные ценности, созданные в русском языке народов на протяжении его истории. Необходимо изучение тех колоссальных духовных ценностей, которые сохраняются и передаются из поколения в поколение фразеологическими средствами» [1, с. 11].

Смысловая структура ФЕ рассматривается как система взаимосвязанных и взаимообусловленных семантических уровней. Фразеологии характерен антропоцентризм, т.е. большинство фразеологических единиц обозначают человека, его нравственные, ментальные, физические качества, социометрические отношения. Об этом много писали В.А. Архангельский, В.Н. Телия, А.В. Жуков и другие исследователи фразеологии.

Наш анализ показал, что среди объектов фразеологической номинации особое место занимают нравственные качества личности. Это взаимоотношения с людьми (эгоизм, самоотверженность, уважение, ревность, любовь, жалость, сострадание, милосердие, помощь, услуга, гуманность, гостеприимство, благодарность/неблагодарность, застенчивость, скромность, равнодушие, высокомерие, заносчивость, самолюбие, гордость, зависть, злость, ненависть); отношение к

труду и состоянию (лень, трудолюбие, бережливость, жадность, щедрость); отношение к чести и порядочности (искренность, совесть, достоинство, ответственность, лицемерие, подхалимство, измена, предательство); морально-волевые / духовно-нравственные качества (трусость, храбрость, бесстрашие, самообладание); ценностно-нормативные понятия (добро, благо, зло).

Путем выборки из различных фразеологических словарей нами выявлено множество фразеологических полей, в которые, по нашим наблюдениям, вошли несколько тысяч ФЕ, базовые значения которых выражают ключевые концепты морали.

Абсолютному большинству фразеологических единиц, выражающих моральные нормы, характерны эмоционально-оценочные значения, что представляет особый интерес при их анализе.

Моральной оценкой считается согласие или несогласие с человеческими качествами, поступками и различными явлениями социальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия сложившимся в том или ином обществе определенным моральным требованиям этого общества.

Способы и средства выражения моральной оценки различны, так как она является одним из способов познания окружающего мира. Язык дает возможность выбора той или иной оценки, оценивая те или иные качества, поступки, явления как добро или зло.

В каждом конкретном случае оценка может соответствовать или не соответствовать действительности. Так, этически значимый компонент, который отражает коллективное (публичное) мнение, социально обусловлен, закреплен в смысловой структуре фразеологической единицы. Он передается из уст в уста, из поколения в поколение в соответствии с общими законами развития фразеологического состава языка. То есть это может быть переход ФЕ из активного запаса в пассивный, смена семантики и т.д.

На содержание фразеологического значения очень часто влияют характер и природа оценки.

В выразительной основе фразеологической единицы отражаются и столетиями сохраняются народные представления о добре и зле, чести и достоинстве, жадности и богатстве.

В рамках одного фразеосемантического поля количество образов ограничено. Их число значительно меньше числа входящих в данное поле ФЕ, потому что на основе одного образа группируются несколько фразеологических единиц, которые могут образовать фразеологическое гнездо. Они расширяют и уточняют образ. Семантически не меняясь, сохраняют образно-ассоциативную связь с другими единицами того же гнезда, а также с единицами других гнезд или параллельных полей.

В образовании фразеологического значения непосредственно участвуют прямые и переносные значения. Под фразеологическим значением понимается отношение переносно-образного значения фразеологической единицы как целостной единицы языка к прямому, буквальному значению фразообразующего сочетания слов и его лексических элементов [3, с. 81].

Основные функции фразеологических единиц – это служить средством характеристики, оценки качеств поступков, явлений, отношений. Качественные признаки фразеологических единиц формируют функции метафоричности, образности, иносказательности, экспрессивности, оценочности.

В русской языковой картине мира концепт «совесть» представляется в виде живого существа, которое находится внутри человека либо постоянно его сопровождает. Оно, словно живое существо, предстает в разных образах: совесть терзает (что-то беспокоит), совесть гложет (наличие негативных переживаний, волнений), угрызения совести (раскаяние за что-то плохое). Совесть может быть в образе человека или человекоподобного существа: совесть заговорила (почувствовать стыд за содеянное), голос совести (внутренний голос морали), без зазрения совести (бессовестным образом), совесть проснулась/пробудилась (стал совершать правдивые поступки), с совестью не разминуться (поступиться с совестью) [4].

Концепт «совесть» и в пословичной картине мира предстает в разных образах: совесть мучает, не дает спокойно спать. Лучшая подушка – чистая совесть. Совесть с молоточком: и постукивает, и подслушивает. Совесть не боится клеветы [2].

В русской картине мира совесть пугает: у кого совесть нечиста, тому и тень кочерги виселица.

Люди пытаются обмануть совесть или успокоить, но напрасно: от человека утаишь, а от совести не утаишь. Как ни мудри, а совести не перемудришь.

Совесть осознается как нечто дарованное человеку свыше: добрая совесть глас божий. Нет бога в душе (бессовестный). Креста на тебя нет (бесчестный). Побойся бога! (Постыдись, имей совесть).

Совесть отождествляется с душой человека: потерять совесть – загубить душу. Остаться на душе (остаться на совести). Совесть не сосед – не обойдешь. Говори со своей совестью побольше [2].

Взаимосвязь и взаимообусловленность межличностных и социальных отношений, моральная оценка – все это в комплексе приводит к образованию крепких и постоянных оппозитивных отношений между фразеологическими единицами с концептами «совесть», «стыд», «честь».

Наиболее часто встречаются такие характеристики совести, как чистая – нечистая: с чистой совестью (с легким сердцем /душой), для очистки совести (без особого намерения), незапятнанная совесть (безвинный человек), запятнать честь (опорочить репутацию), пятно на совести (иметь запятнанную репутацию).

В русском языке наблюдается множество ФЕ с антонимичным значением: чистая душа – грязная душа (душонка), тяжело на душе – легко на душе, камнем лежит на совести – камень с души свалился и т.д.

Концепты «совесть» и «стыд» являются образными основами, выступают как проявление нравственности, самосознания, они взаимообусловлены. Еще К. Маркс говорил, что «стыд принимается как своего рода гнев, только обращенный вовнутрь».

В устной народной речи часто можно услышать: ни стыда, ни совести! У кого стыда нет, у того и совести нет! Стыд под каблук, а совесть под подошву [2].

В русской пословичной картине мира прежде всего проявляется назидательность (дидактичность). Отсутствие стыда, совести, чести оценивается как нарушение моральной нормы – это плохо, это зло, таким быть нельзя, таким быть не следует. А наличие в человеке этих качеств приветствуется, осознается как соответствие норме.

Как показывают наши материалы, в русской картине мира преобладают фразеологические и пословичные единицы с пейоративной оценкой. В них отражается и закрепляется негативная реакция социума на нарушение моральных норм. Категоричность моральной нормы при этом может выражаться и утвердительным значением предложения, и повелительным наклонением глагола. Здесь чаще всего употребляются такие повелительные формы глагола, как *береги, сохрани:* береги платье снову, а честь смолоду. Как ни мудри, а совесть не перемудришь.

Образование фразеологических гнезд русского языка с такими компонентами, как «глаза», «лицо», послужило базой выражения чувств стыда, раскаяния, сожаления, терзания и покаяния. Приведем примеры: прятать глаза (стыдиться), глаза твои бесстыжие (бессовестные), лепить срам на глаза (делать что-то постыдное), не знать, куда глаза девать (сильно смущаться), облизал бы глаза (от чувства стыда) и т.д.

Понимание чувства стыда как внутреннего пожирающего огня вызывает покраснение, заставляет прятать глаза, лицо: аж глаза ест (совестно, стыдно), бесстыжих глаз и дым неймет, кошачьи глаза дыма не боятся, покраснел как рак, стыдлив как рак, на огне не краснеет, бросило/вогнало в краску, покраснеть до кончиков носа, покраснеть до корней волос, сгореть от стыда, стыдом покрылся, без стыда лица не износишь [4].

Понятие «стыд» никогда не оценивается как достоинство. Оно воспринимается как обычное, естественное человеческое чувство, а отсутствие стыда оценивается как большой грех: медный лоб (тупой и упрямый), глаза как у собаки (бессовестный), собачью шкуру надел (наглый, грубый), собачьей шерстью оброс (нахальный, грубый) и т.д.

Концепты «совесть» и «стыд» в народном представлении – от бога: кто бога не боится, тот людей не стыдится. Ни стыда, ни греха. Побойся бога. Отыми бог стыд, так будешь сыт. Принял грех, прими и стыд.

Понятия стыд и честь взаимосвязаны: стыд и срам! Стыд и позор! Клеймить позором! Стыд та же смерть! Людской стыд – смех, а свой – смерть! За честь хоть голову снесть. Береги платье снову, а честь смолоду. Честная бедность. Пропадай, моя честь, коли нечего есть! Как стал сыт, так и взял стыд. Хоть стыдно, да сытно. Стыдливый кусок со стола цел сходит. Есть совесть, есть и стыд; а стыда нет – и совести нет [2].

Значительная часть устойчивых фраз имеет иносказательное, переносно-образное значение, в котором либо моральная норма, либо моральная оценка выражаются обобщенно: напала совесть на свинью, как отведала полена (о человеке, который вынужден поступать по моральным понятиям).

В русской языковой картине мира человек должен следовать нормам морали, поведения, поступая по совести, а не под страхом наказания. Иначе поведение человека подвергается общественному порицанию.

Фразеологические единицы, передаваясь из уст в уста, из поколения в поколение, несут в себе этическую оценку, являются ценностью, хранят в себе историческую память, являются лаконичными, меткими, яркими, выразительными, образными, экспрессивными характеристиками человеческих качеств. Им характерен высокий авторитет народной мудрости, они – носители традиций, культуры, обладают воздействующей силой.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в том, что его отдельные положения могут быть учтены при анализе фразеосемантических полей других языков, а также при лингвокультурологическом анализе фразеологических и пословичных единиц.

Практическая ценность состоит в том, что материалы исследования могут быть применены при разработке лекционных и семинарских занятий при составлении спецкурсов и спецсеминаров по фразеологии, стилистике и лингвокультурологии.

Таким образом, проведенный анализ фразеологического материала позволил сделать следующие выводы о том, что концепты «стыд», «совесть», «честь» занимают значимое место в русской картине мира, они зависят от общественной принадлежности и определяются условиями социального быта, воспитания, образования, культуры поведения человека. Фразеологических гнезд с концептом «честь» в русском языке гораздо меньше, чем с концептами «стыд» и «совесть». Этические нормы определенной социальной общности оказали влияние на образование тех или иных ФЕ. Концепты «стыд», «честь» и «совесть» представляют собой важнейшие символы русской культуры.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. Семантика фраземного знака. *Проблемы русской фразеологии*. Тула, 1978.
2. Жигулев А. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва, 1958.
3. Жуков В.П. *Русская фразеология*. Москва, 1986.
4. Ларионова Ю.А. *Фразеологический словарь современного русского языка*. Москва, 2014.

References

1. Arhangel'skij V.L. Semantika frazemnogo znaka. *Problemy russkoj frazeologii*. Tula, 1978.
2. Zhigulev A. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva, 1958.
3. Zhukov V.P. *Russkaya frazeologiya*. Moskva, 1986.
4. Larionova Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-425-427

***Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Zaynalova D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES INCLUDED IN THE NESTS WITH THE WORD "HEAD". The article provides a comparative analysis of phraseological units with the component "head" in Darginsky and English. It is noted that the use of phraseological units is caused not only by the already established speech practice, their conciseness and expressiveness, but also by the fact that the use of phraseological units in their material form in the language is considered as an indicator of language knowledge. The head is one of the symbols of the mind, that is, the assessment of a person by mental abilities by phraseological units of the compared languages is transmitted quite often. Such phraseological units describe a person from the negative side. In them, a person looks stupid, incompetent, narrow-minded, stupid. There are more FE giving a positive assessment of a person's mental abilities in English than in Darginsky. The most significant sources in the education of FE with the word "head" component in Darginian and English are different expressions of expressive and emotional character facial expressions, gestures, feelings, as well as various human reactions to stimuli of the mental and physical plane. The origin of such phraseological units is also based on the habits of animals, various objects, religious rituals, national traditions.

Key words: **Dargin language, English, comparative analysis, phraseological units, somatic component, equivalent, analog.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Д.А. Зайналова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ, ВХОДЯЩИХ В ГНЕЗДА СО СЛОВОМ «ГОЛОВА»

В статье проводится сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом «голова» в даргинском и английском языках. Отмечается, что употребление фразеологических единиц вызвано не только уже сложившейся речевой практикой, их лаконичностью и выразительностью, но и тем, что употребление фразеологических единиц в их материальной форме в языке рассматривается как показатель его знания. Голова является одним из символов ума, то есть оценка человека по умственным способностям фразеологическими единицами сопоставляемых языков передается достаточно часто. Такие фразеологические единицы описывают человека с негативной стороны. В них человек выглядит тупым, несообразительным, недалеким, глупым. ФЕ, дающих положительную оценку умственным способностям человека, в английском языке больше, чем в даргинском. Наиболее значимыми источниками в образовании ФЕ с компонентом «голова» в даргинском и английском языках являются разные выражения экспрессивного и эмоционального характера, мимика, жесты, чувства, а также различные реакции человека на раздражители психического и физического плана. В основе возникновения таких фразеологических единиц также лежат повадки животных, различные предметы, религиозные ритуалы, национальные традиции.

Ключевые слова: **даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, фразеологизмы, соматический компонент, эквивалент, аналог.**

Объектом нашего исследования являются особенности семантики фразеологических единиц даргинского и английского языков со словами *бек1* и *head* – «голова». Данные ФЕ отмечены в обоих исследуемых языках.

Актуальность данной работы определяется тем, что в сопоставительном языкознании вопрос ФЕ со словами «голова» в даргинском и английском языках не исследован.

Основной целью настоящей работы является исследование фразеологических единиц исследуемых языков, входящих в гнезда со словом «голова».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: определить семантику указанных фразеологизмов; выявить частотность употребления данных ФЕ в исследуемых языках [1–7].

Одними из наиболее распространенных в исследуемых языках являются ФЕ со словом «голова». В даргинском языке по количеству и продуктивности фразеологические единицы со словом *бек1* – «голова» занимают одно из первых мест. И в английском языке фразеологизмы со словами, входящими в гнезда *head* – «голова», считаются наиболее распространенными. Как пишет В.Г. Гак, «человек эгоцентричен и… видит в себе центр вселенной и отображает мир по своему подобию» [3, с. 702].

Исследования последних лет в области фразеологического состава языков разных групп, в том числе и генетически неродственных, утвердили фразеологию как особую область языка. Помимо этого, выявлен целый ряд вопросов, которые расширили горизонты ее исследования. В этом плане значительных успехов достигла отечественная фразеология, где сложились различные направления. В то же время остается значительный круг вопросов, которые требуют своего исследования. Исследования фразеологической системы различных языков находятся не на одинаковом уровне.

Отмечено, что фразеология – наиболее подверженная изменениям область языкознания, и потому понятен большой интерес к сопоставительным вопросам фразеологических единиц.

В данной работе предпринята попытка осветить в сопоставительном плане фразеологические единицы даргинского и английского языков, входящих в гнезда со словом «голова». На наш взгляд, является привлекательным в научном отношении выявление роли внеязыковых, социальных факторов в процессе образования фразеологических единиц даргинского и неродственного английского языков.

Наши наблюдения за речевым поведением носителей даргинского литературного и английского языков показали, что у носителей обоих языков встречаются фразеологические выражения аналогичного характера, а также ФЕ, которые не встречают параллелей в исследуемых языках.

В силу каких же причин возникают подобные языковые явления? Этот вопрос представляется достаточно сложным. Об этом пишет Э. Хауген следующим образом: «… к сожалению, мы не можем наблюдать непосредственные процессы, протекающие в мозге человека, и можем лишь догадываться о них, наблюдая внешние проявления и сопоставляя их с тем, как сами говорящие описывают свое языковое поведение» [7, с. 67].

Употребление фразеологических единиц вызвано не только уже сложившейся речевой практикой, их лаконичностью и выразительностью, но и тем, что употребление фразеологических единиц в их материальной форме в языке рассматривается как показатель его знания.

Наши наблюдения показали, что ни временной, ни пространственный факторы не могут быть решающими и определяющими. Сопоставительный анализ может идти от языковой формы к содержанию или, наоборот, – от содержания к способу его выражения, т.е. применяться контенсивный подход.

В отечественной фразеологии уже накоплен определенный опыт сопоставительного изучения фразеологизмов двух языков. Касаясь данного вопроса, Ф.Ф. Фортунатов писал, что «успехи языковедения в области индоевропейских языков, те приемы, которые выработаны здесь в науке, отражаются, понятно, и на изучении других языков, и положение, занимаемое индоевропейской семьей в современной лингвистике, таково, что каждый, кто избирает предметом специальных лингвистических занятий какие бы то ни было другие языки, должен, во всяком случае, познакомиться с тем, что сделано наукой в области индоевропейских языков» [6, с. 49].

На наш взгляд, семантическая структура стержневых компонентов данных фразеологических единиц – даргинского слова бек1 («голова») и его английского эквивалента *head* часто совпадает. Сравним:

Значение даргинского слова *бек1* – «голова»:

1. Верхняя часть тела человека или животного: адамла бек1 «голова человека», х1яйва бек1 «голова животного».
2. Ум, разум: бек1 бузули саби букв.: «голова работает» (об умном человеке).
3. Главное лицо, руководитель, глава: жинсла бек1 «глава рода», шила бек1 «глава села», бек1 тухтур «главный врач» и т.д.
4. Передняя часть чего-нибудь: поездла бек1 «голова поезда» (паровоз), х1ерк1ла бек1 «голова реки/потока» и т.д.
5. Часть чего-нибудь: жузла бек1 «глава книги», хабарла бек1 «глава повести/романа» и т.д.
6. Предмет/плод или вещество круглой, конической формы (А. Вежбицкая предлагает для названий внешних частей тела «чисто «топографическое» толкование» [2, с. 14]): жершила бек1 «головка лука», г1ябулла бек1 «головка гвоздя» и т.д.

Значение английского слова *head* – «голова»:

1. Верхняя часть тела человека или животного: human head «голова человека», over head and ears «полностью, по уши».
2. Ум, разум: to have a clear / good head «иметь ясную голову» и т.д.
3. Главное лицо, руководитель, глава: head of the family «глава семьи», the head of the genus «глава рода», head of department «руководитель отдела».
4. Передняя часть чего-нибудь: the head part of the procession «головная часть процессии» и т.д.
5. Предмет/плод или вещество круглой, конической формы: nail head «головка гвоздя», cylinder head «головка блока цилиндров», head-sails «передние паруса».

В даргинском языке слово *бек1* – «голова» является полисемичным. В составе фразеологических единиц данное слово получает определенную смысловую окраску. Но надо заметить, что употребление данного слова в своем первичном значении совпадает. Следовательно, заменить слово в составе фразеологической единицы невозможно.

В отдельных даргинских фразеологических единицах стержневой компонент *бек1* – «голова» допускает вариант с просторечным словом *т1акьа* – «коробка». Например: бек1 бузули ах1ен – «голова не работает» (плохо соображает, тугодум) – т1акьа бузули ах1ен – «коробка не работает» (плохо соображает, тугодум). Такие варианты ФЕ отличаются своей сниженной стилистической окраской. Подобные варианты отмечаются и в русском языке. Сравним: пустая голова / башка – мякинная голова и др.

Ю.Д. Апресян пишет, что «каждым видом деятельности, каждым видом состояния, каждой реакцией владеет своя система. Она локализуется в определенном органе, который выполняет определенное действие, приходит в определенное состояние, формирует нужную реакцию. Иногда один и тот же орган обслуживает более одной системы, а одна система обслуживается несколькими органами» [1, с. 352].

Характер проявления семантической окраски стержневых компонентов можно увидеть при сопоставительном анализе даргинских и английских ФЕ:

а) *ФЕ, в которых голова является символом жизни человека:*

дарг.: бек1 кабихьес – «положить голову» (умереть), бек1 чеббяхъес – «отрезать голову» (убить), бек1 чеббердес – «оторвать голову» (наказать, убить), бек1 чеббирхъис – «снесу голову» (убью), бек1 къяббердес – «оторвать голову» (убить), бек1личи асес – «взять на свою голову» (отвечать головой) и т.д.;

англ.: to pay for smth. with one's life – «поплатиться головой», cut off the head – «отрубить голову, to stake one's head on smth., to give one's head for smth – «ручаться головой, дать голову на отсечение» и т.д.

Такие ФЕ отождествляют два понятия – голова и жизнь. Это говорит о том, что осмысление человеком головы как жизненно необходимого органа является важным моментом;

б) *ФЕ, которые связаны с мышлением:*

дарг.: бек1лизи бак1ес – «прийти в голову» (вспомнить), бек1лизи х1ебак1ес – «не прийти в голову» (не вспомнить, забыть), бек1лизибад аркьули ах1ен – «не выходит из головы» (не забывается), бек1лизибад арбукьес – «уйти из головы» (забыть) и т.д.;

англ.: come to mind «приходить на ум», I can't get out of my head – «не выходит из головы» и т.д.

Голова в данных ФЕ является главным в разумной деятельности, голова – вместилище мысли.

в) *ФЕ, которые связаны с определенными действиями:*

дарг.: ириъла дях1ицад бек1лизиб агара – «не иметься в голове, словно прошлогодний снег» (не помнить).

г) ФЕ, имеющие значение ума и разума:

дарг.: т1акьа бек1 – «коробка голова» (тупая голова), бек1лизир ц1ули сари – «в голове солома» (о тупом человеке), бек1 агарси – «не имеющий головы» (о тупице), мех1ур бек1 – «глупая голова» (дурак) и т.д.;

англ.: headless – «безмозглый», soft in the head – «тронулся умом, головой», cabbage head – «тупой, глупый», head-the-ball – «сумасшедший» и т.д.

Голова является одним из символов ума, то есть оценка человека по умственным способностям фразеологическими единицами сопоставляемых языков передается достаточно часто. Такие фразеологические единицы описывают человека с негативной стороны. В них человек выглядит тупым, несообразительным, недалеким, глупым;

д) *ФЕ, дающие положительную оценку умственным способностям:*

дарг.: бек1 лебси – «имеющий голову» (умный), хъуц1румачиб бек1 леб – «имеется голова на плечах» (умный, сообразительный), *бек1 бузули саби* – «хорошо соображает» («голова работает») и т.д.;

англ.: headful – «ума палата», clear head – «светлая голова», bright headed – «способный» и т.д.

Мы обратили внимание, что таких ФЕ, дающих положительную оценку умственным способностям человека, в английском языке больше, чем в даргинском.

е) *ФЕ, описывающие психическое состояние:*

дарг.: бек1 къух1буцили – «с поникшей головой» (грустный, печальный), бек1 ахъх1ебурцули – «не поднимая головы» (стыдливо), бек1 т1ирли башес – «терять способность ясно соображать; сильно волноваться» («голова идет в сторону») и т.д.;

англ.: a rush to the head – «моча в голову ударила», muddle-headed – «каша в голове», addle-headed – «мозги набекрень», wine flew to his head – «вино в голову ударило», hophead – «глупый, пропащий человек» и т.д.

Важно обратить внимание на то, что в английских ФЕ в голову ударяет то моча, то вино, то в ней каша, что не характерно даргинским ФЕ. Даргинским фразеологизмам больше характерны жесты, производимые головой, состояние головы (опушенная голова, голова, которая кружится) и т.д.

ж) *ФЕ, которые связаны с храбростью, с клятвой:*

дарг.: *бек1ла х1и чесни* – «стать кровником, убить кого-то» (*букв.:* «взять головную кровь на себя»), *бек1ла х1и чекасес* – «обагрить руки в крови, убить кого-то» (*букв.:* «взять на себя кровь»);

англ.: to stake one's head on smth., to give one's head for smth – «ручаться головой за что-либо, давать голову на отсечение», by my head – «клянусь головой».

Наиболее значимыми источниками в образовании ФЕ с компонентом «голова» в даргинском и английском языках являются разные выражения экспрессивного и эмоционального характера, мимика, жесты, чувства, а также различные реакции человека на раздражители психического и физического плана. В основе возникновения таких фразеологических единиц также лежат повадки животных, различные предметы, религиозные ритуалы, национальные традиции.

Значение значительного количества ФЕ с компонентом «голова» в исследуемых языках связана с описанием эмоционально-психической жизни человека.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют научный интерес в плане сопоставительного языкознания.

Практическая ценность состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы при составлении двуязычных фразеологических словарей, а также в качестве лингвострановедческих сведений.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ позволил сделать вывод о том, что соматический компонент «голова» свидетельствует о значительном сходстве ФЕ в даргинском и английском языках. В отдельных случаях наблюдаются ФЕ, не имеющие схожих значений. Это объясняется отличной языковой картиной мира, связанной с национальными, культурными и религиозными особенностями даргинцев и англичан.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. *Избранные труды.* в 2 т. Москва, 1995; Т. 2.
2. Вежбицкая А.С. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Школа Языки русской культуры, 1998.
4. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.

5. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
6. Фортунатов Ф.Ф. Генеалогическая классификация языков. *Избранные труды*. Москва, 1956; Т. 1.
7. Хауген Э. Языковой контакт. *Новое в лингвистике*. Москва, 1972; Выпуск 6: 62 – 80.

References

1. Apresyan Yu.D. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. *Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva, 1995; T. 2.
2. Vezhbickaya A.S. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
4. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
5. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
6. Fortunatov F.F. Genealogicheskaya klassifikaciya yazykov. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1956; T. 1.
7. Haugen `E. Yazykovoj kontakt. *Novoe v lingvistike*. Moskva, 1972; Vypusk 6: 62 – 80.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 800 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-427-429

***Pykhtuna A.Yu.**, postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: anyapiht@yandex.ru.*

PSYCHOLOGICALLY REAL MEANING OF THE WORDS *DIPLOMACY* AND *DIPLOMAT* IN EVERYDAY CONSCIOUSNESS OF A NATIVE SPEAKERS. The article is dedicated to a study of linguistic consciousness of modern native speakers of the Russian language and Russian culture. The content of the image of the world among young people and older people is compared, as well as the worldview of people belonging to different generations. The task of this study is to find out how representatives of different generations perceive and understand the surrounding reality, whether there are similar features in their worldview, how significant the differences are. In the study, the researcher applies one of the most common and effective, in our opinion, methods – the method of free associative experiment, more precisely, its kind: chain associative experiment. As a result of the analysis of the data obtained, significant differences in the worldview and worldview of representatives of these age groups were revealed: for example, the sphere of diplomatic activity (a necessary condition for the existence of the state) is perceived differently by representatives of different generations. It can be concluded that the associative reactions of young people are significantly influenced, first of all, by modern media: in responses to the stimulus word "Portrait of a diplomat", external, insignificant attributes of diplomatic activity prevail – what can be seen in the "picture" shown in the media. The results of the associative experiment demonstrates that both the older generation of native speakers and young people in some issues think in terms of the past, their worldview "lags behind" reality. A vivid confirmation of this is that, based on the results of the experiment, it can be concluded that the absolute majority of its participants perceive diplomacy as an exclusively male profession, which clearly contradicts reality.

Key words: **linguistic consciousness, image of the world, free associative experiment, diplomacy, portrait of diplomat.**

***А.Ю. Пыхтина,** аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: anyapiht@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ РЕАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВ *ДИПЛОМАТИЯ* И *ДИПЛОМАТ* В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию языкового сознания современных носителей русского языка и русской культуры. Сравнивается содержание образа мира у представителей молодежи и у людей более старшего возраста, а также мировоззрение и миропонимание людей, принадлежащих к разным поколениям наших соотечественников. Задачей данного исследования стала попытка выяснить, как представители разных поколений воспринимают и понимают окружающую действительность, присутствуют ли в их мировидении схожие черты, насколько существенны различия. В ходе исследования нами был применен один из наиболее распространенных и эффективных, на наш взгляд, методов – метод свободного ассоциативного эксперимента, точнее, его разновидность: цепочечный ассоциативный эксперимент. В результате анализа полученных данных были выявлены значительные различия в мировоззрении и миропонимании у представителей этих возрастных групп: так, сфера дипломатической деятельности (необходимое условие существования государства) воспринимается представителями разных поколений по-разному. Можно заключить, что на ассоциативные реакции молодых людей значительное влияние оказывают в первую очередь современные СМИ: в ответах на слово-стимул «портрет дипломата» преобладают внешние, несущественные атрибуты дипломатической деятельности – то, что можно увидеть в «картинке», демонстрируемой в СМИ. Результаты ассоциативного эксперимента продемонстрировали, что как старшее поколение носителей языка, так и молодые люди в некоторых вопросах мыслят категориями прошлого, их мировидение «отстает» от реальности. Яркое тому подтверждение проведенный эксперимент, опираясь на результаты которого можно заключить, что абсолютное большинство его участников воспринимают дипломатию в качестве исключительно мужской профессии, что явно противоречит действительности.

Ключевые слова: **языковое сознание, образ мира, свободный ассоциативный эксперимент, дипломатия, портрет дипломата.**

Актуальность исследования связана с тем, что изучение языкового сознания современного носителя языка является сегодня одним из основных, магистральных направлений психолингвистических исследований. Именно изучение языкового сознания позволяет выявить, как современный человек понимает и воспринимает окружающую его действительность, каким представляет свое место в обществе, какие прогнозы (сознательно или бессознательно) строит на будущее.

Целью данного исследования является анализ языкового сознания современного человека, а также выявление различий в мировоззрении и миропонимании у представителей разных поколений носителей языка.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

1. Проведение экспериментального исследования.
2. Определение ассоциативного поля стимулов.
3. Анализ и интерпретация полученных в ходе экспериментального исследования данных.
4. Анализ специфических особенностей содержания образа мира у представителей разных возрастных групп.

Новизна исследования заключается в том, что в эксперименте приняли участие носители языка, принадлежащие к конкретным возрастным группам: это и студенты первого курса высших учебных заведений в возрасте от 19 до 21 года, и участники старше 50 лет. Таким образом была получена возможность сравнить мировоззрение тех, кто только вступил во взрослую жизнь, и тех, кто обладает богатым жизненным опытом.

Практическая значимость заключается в дальнейшей разработке экспериментальных методов исследования в рамках психолингвистики.

Теоретическая значимость заключается в том, что в результате исследования были получены новые данные о содержании и строении образа мира современного носителя языка.

В ходе проведения исследования был использован метод свободного ассоциативного эксперимента.

Исследование языкового сознания носителя языка, под которым мы понимаем «особенности культуры и общественной жизни данного человеческого коллектива, определившие его психическое своеобразие и отразившиеся в специфических чертах данного языка…» [1, с. 439], является магистральным направлением современной психолингвистики. Наиболее эффективными методами изучения языкового сознания индивида и социума остаются, на наш взгляд, антропометрические [2, с. 7], благодаря которым становится возможным выявить, каким образом язык как сложная, многоуровневая, одновременно стабильная и динамично развивающаяся система функционирует в сознании человека; насколько соотнесены друг с другом образ мира, закрепленный, прежде всего, в единицах и структурах языка в сознании индивида и социума, и объективная ре-

альность. При этом важно подчеркнуть, что фиксация психологически реального значения осуществляется в кризисные времена, которые «характеризуются … изменениями в образе мира, что отражается в ходе экспериментов в изменениях содержания языкового сознания индивида и общества» [3, с. 12].

Антропоцентрический подход к языку предполагает использование, прежде всего, экспериментальных методов исследования, так как «…психолингвистические описания, основанные на различных экспериментальных процедурах, позволяют выявить и определить содержание и характер взаимодействия языковых знаков и структур в процессах понимания, хранения и порождения значений в том виде, в котором они реально присутствуют в сознании носителя языка…» [4, с. 13]. Применение методов свободного ассоциативного эксперимента и направленного ассоциативного эксперимента дает возможность проследить, какие факторы и процессы окружающей действительности оказывают наиболее значимое воздействие на личность, ее жизненные и ценностные установки, чем обусловлено миропонимание и самосознание современного человека. Метод ассоциативного эксперимента, по мнению целого ряда исследователей, может быть использован как «…эффективный инструмент обнаружения культурно специфичных компонентов значения в общей семантической структуре лексемы» [5, с. 58].

Целью данного исследования является попытка выявить, насколько миропонимание представителей современной молодежи – поколения Z – близко к миропониманию людей более старшего возраста, чем обусловлены наблюдаемые в этих группах различия в образе мира, под которыми в статье понимается «реальный предметный мир, отраженный в сознании через систему значений слов, включающих в себя не только универсальные пространственно-временные характеристики, но и рационально-чувственный опыт, полученный в разных ситуациях взаимодействия с окружающей средой» [6, с. 163].

Нами был проведен цепочечный ассоциативный эксперимент, участникам которого было предложено в течение 30 секунд записать первые возникшие в сознании ассоциации на слово-стимул «портрет дипломата». Стимул был выбран неслучайно. Современный человек едва ли мыслит свое существование изолированно от социума или некой социальной группы. Между тем социальные организации, группы, сообщества (наряду с органами власти, госучреждениями и т.п.) являются «кирпичиками», составляющими структуру государства. Дипломатия – это один из необходимых факторов существования и независимости любого государства. Таким образом, можно предположить, что понимание сферы дипломатической деятельности и отношение к ней напрямую связано с тем, как человек относится к окружающей действительности и своей роли в жизни общества.

В ассоциативном эксперименте приняли участие 60 человек. Они были разделены на две группы. В первую вошли студенты первого курса бакалавриата, 15 юношей и 15 девушек в возрасте от 19 до 21 года. Вторая группа составила 30 участников (11 мужчин и 19 женщин) в возрасте от 50 до75 лет. Так как исследовалось обыденное языковое сознание носителей языка, все испытуемые обучаются (группа 1) или закончили свое обучение (группа 2) по различным, не связанным со сферой международных отношений и внешней политики специальностям.

Было получено 60 ассоциативных реакций.

На данном этапе исследования нами были проанализированы наиболее частотные реакции, так как именно они дают представление об основных направлениях развития языкового сознания социума.

Во второй группе ядерными компонентами значения оказались лексемы «образование», «ум», «хорошее воспитание», «наличие чувства юмора». Их указали соответственно 9 (30% от общего числа ответов в группе), 8 (27%), 4 (13%), 4 (13%) участников ассоциативного эксперимента. В первой группе реакцию на слово «образование» продемонстрировали 3 участника. Само количественное соотношение показательно. Однако различие между пониманием роли образования в профессиональной деятельности дипломата не исчерпывается цифрами. Участники второй группы привели не только лексему «образование», но и ее синонимы, а также слова и словосочетания, близкие по значению, так или иначе раскрывающие тот же смысл: дипломат – это человек с хорошим образованием, начитанный, обладающий обширными знаниями в различных сферах человеческой деятельности, прежде всего, в области политики и дипломатии. Приведем примеры: *интеллектуал, всезнайка; умный, начитанный, знающий; высокообразованный, иностранные языки; знает несколько языков, владеет дипломатическим языком, великолепно знает историю своего государства и других; много знает, разбирается в международных отношениях, в политике; высокообразованность, матрица, читает умные книги.*

В ответах участников первой группы наличие качественного образования если и упоминается, то мимоходом, в одном ряду с другими характеристиками. Образованность представителя дипломатической деятельности в понимании некоторого числа молодых людей является лишь одним из многих, разнородных, существенных и не существенных (с нашей точки зрения) факторов. Ни в одном из ответов участников первой группы не акцентируется внимание на значимость качественного образования для успешной карьеры в сфере дипломатии: *уверенный, **образованный**, очень богато выглядит, немного пафосен; пунктуальный, собранный, прилежный, организованный, в глаженом костюме, с папкой документов, **знает много языков**; мужчина лет 40-50, **говорит на нескольких иностранных языках**, рос 170–185, строгий костюм.*

Восемь участников второй группы (27%) и два участника первой (7%) указали ассоциативную реакцию «ум». Необходимо отметить, что данная реакция среди участников второй группы занимает особое место. Участники ассоциативного эксперимента приводят не только ассоциат «ум», но и свойства и качества человека, обладающего незаурядными умственными способностями. Приведем примеры: *умен, интеллектуал; умный, с умным лицом; любознательность, любопытство, интуиция; несколько шагов вперед, умение правильно обосновать, понимание; видит различные варианты развития событий; находчивость; час без подготовки; всегда знает, что делать; тактичен, опрятен, **умен**, вежлив.*

Совсем иначе данное качество представлено в ассоциативных реакциях участников первой группы. В ассоциативном поле, составленном в результате фиксации и анализа ответов участников этой группы, значение «ум» оказалось в крайней периферии. Можно предположить, что, по мнению участников, наличие умственных способностей для представителя дипломатической деятельности не является приоритетным: ***умный** человек с определенным опытом работы; богатый, порядочный, характерный, **интеллектуальный**.*

Реакция, зафиксированная четырьмя участниками второй группы (13%) и отсутствующая в ответах участников первой, – это наличие чувства юмора: *имеет чувство юмора; юмор тонкий; остроумие; шутник.* Можно предположить, что наличие у человека чувства юмора говорит о его способности критически мыслить, что является признаком интеллектуальных способностей, в то время как «отсутствие или недостаточная выраженность чувства юмора могут свидетельствовать как о сниженном эмоциональном уровне, так и о недостаточном интеллектуальном развитии» [7, с. 876].

Следующую реакцию, также записанную четырьмя участниками второй группы (13%) и не встречающуюся в первой, можно сформулировать как «хорошее воспитание». Приведем примеры: *воспитанность; достойное поведение; манеры; тактичен, вежлив.*

24 участника первой группы (80%) указали на внешние атрибуты профессии дипломата и внешние характеристики, среди которых рост, возраст, стиль одежды, внешний вид, предметы роскоши, по мнению участников, принадлежащие дипломату и т.д. Наиболее часто встречающиеся реакции: *костюм (в 15 ответах), пиджак (1), портфель (7), чемодан (1), документы (5), очки (3).* Приведем несколько примеров: *мужчина в костюме, черные ботинки, с портфелем; официальный вид, костюм, туфли, очки, длинные волосы; человек в костюме, обязательно с портфелем, где лежат бумаги, строгий взгляд и, может быть, очки; мужчина лет 40–50, говорит на нескольких языках, рост 170–185, строгий костюм; мужчина, лет 30–35, подтянутый, добрый, но хитрый; костюм, портфель, очки, без бороды, ухоженный, спокойный, уравновешенный; сильный человек, 45 лет, черный/синий костюм, с роскошной машиной, часами.*

Шесть участников второй группы (20%) также указали внешние характеристики человека, профессионально занимающегося дипломатической деятельностью, доминирующими значениями стали «внешняя привлекательность» и «безукоризненный внешний вид»: *всегда опрятно одет, подтянутый; модник; внешние хорошие данные, холеность; дорогие костюмы; внешне приятный, аккуратно одетый.*

Результаты ассоциативного эксперимента продемонстрировали, насколько различными оказываются восприятие и понимание действительности у различных поколений наших соотечественников, граждан одного государства, носителей русского языка и культуры. Вероятно, одной из причин таких изменений миропонимания стали исторические и политические события, которые пережила наша страна: «…в конце прошлого столетия, в связи с глобализацией и распадом СССР начался кардинальный пересмотр всего исторического прошлого России, сопровождающийся резкой критикой ее культурных основ, проигрывающих, по мнению многих исследователей, западным образцам, и поэтому требующих их немедленной замены. Все это не может не влиять <…> на систему ценностей молодых людей…» [8, с. 271].

Участники первой группы указали в ответах на стимул «портрет дипломата» преимущественно внешние атрибуты данной профессии, то, что мы видим на экране телевизора, в Интернете и т.п. В сознании молодых людей присутствует картинка, увиденная ими, вероятно, в СМИ, хотя слово «портрет» наряду с основным лексикографическим толкованием («картина, рисунок или фотография с изображением лица, фигуры какого-н. человека») имеет переносное значение: «Изображение, характеристика» [9, с. 485]. Можно заключить, что в сознании молодых людей лексема «дипломат» встроена в ассоциативное поле вместе с внутренне не связанными с ней понятиями; связь слов ассоциативного поля осуществляется по внешнему признаку. Возможно и другое объяснение: их не побуждали думать на подобные темы, выражать знание на эмоционально-образном языке [10].

Результаты ассоциативного эксперимента продемонстрировали, что до сих пор дипломатия воспринимается как исключительно мужская профессия. Хотя в реальности ситуация изменилась. Число женщин, чья профессиональная деятельность связана с областью внешней политики и дипломатии, неуклонно растет, и СМИ регулярно демонстрируют эту тенденцию [11, с. 180]. Уже привычным явлением, не вызывающим удивления или непонимания в широких слоях населения, стало пребывание женщины на посту главы госу-

дарства. Несмотря на это в обыденном сознании современного носителя языка образ женщины-дипломата практически отсутствует, то есть сложившаяся и закрепленная в сознании носителя языка картина мира не соответствует объективной действительности или «отстает» от нее. Можно предположить, что картина мира в сознании индивида представляет собой сложный, многоуровневый и многокомпонентный процесс соединений, напластований и взаимовлияний значений, полученных из бесконечного множества различных источников.

Вопросы, касающиеся содержания образа мира, которое возможно выявлять в процессе исследования языкового сознания носителя языка, требуют дальнейшего изучения и представляют огромный интерес для современной психолингвистики.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016.
2. Виноградова О.Е., Стернин И.А. *Психолингвистические методы в описании семантики слова:* монография. Воронеж: Истоки, 2016.
3. Бубнова И.А., Казаченко О.В. Динамика смыслового содержания значения слова свобода. *Психолінгвістика: Науково-теоретичний збірник*. 2018; № 23-2: 11 – 24.
4. Бубнова И.А. Значение слова как единица индивидуального сознания (психолингвистический аспект). *Вопросы психолингвистики*. 2007; № 5: 13 – 19.
5. Пищальникова В.А., Карданова-Бирюкова К.С., Панарина, Н.С. Степыкин Н.И. и др. *Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики*: монография. Москва: Р. Валент, 2019.
6. Бубнова И.А., Зыкова И.З., Красных В.В., Уфимцева Н.В. Неопсихолингвистика, или психолингвистика личности: новое направление психолингвистических исследований. (*Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем.* Москва: Гнозис, 2017: 97 – 179.
7. Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное слово, 2006.
8. Бубнова И.А. Ценности и образ будущего поколения Z: специфика системы. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021; Т. 12, № 2: 269 – 278.
9. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка. 170 тыс. слов и словосочетаний.* Москва: ООО «Хит-книга», 2020.
10. Черненькая С.В. Герменевтические практики в современном образовательном пространстве. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Философские науки. 2019; № 2 (30): 90 – 95.
11. Пыхтина А.Ю. Гендерная специфика лексемы дипломат. *Казанская наука*. 2021; № 12: 178 – 181.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2016.
2. Vinogradova O.E., Sternin I.A. *Psiholingvisticheskie metody v opisanii semantiki slova:* monografiya. Voronezh: Istoki, 2016.
3. Bubnova I.A., Kazachenko O.V. Dinamika smyslovogo soderzhaniya znacheniya slova svoboda. *Psiholingvistika: Naukovo-teoretichnij zbirnik*. 2018; № 23-2: 11 – 24.
4. Bubnova I.A. Znachenie slova kak edinica individual'nogo soznaniya (psiholingvisticheskij aspekt). *Voprosy psiholingvistiki*. 2007; № 5: 13 – 19.
5. Pischal'nikova V.A., Kardanova-Biryukova K.S., Panarina, N.S. Stepykin N.I. i dr. *Associativnyj `eksperiment: teoreticheskie i prikladnye perspektivy psiholingvistiki*: monografiya. Moskva: R. Valent, 2019.
6. Bubnova I.A., Zykova I.Z., Krasnyh V.V., Ufimceva N.V. Neopsiholingvistika, ili psiholingvistika lichnosti: novoe napravlenie psiholingvisticheskih issledovanij. (*Neo)psiholingvistika i (psiho)lingvokul'turologiya: novye nauki o cheloveke govoryaschem.* Moskva: Gnozis, 2017: 97 – 179.
7. Psihologo-pedagogicheskij slovar'. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
8. Bubnova I.A. Cennosti i obraz buduschego pokoleniya Z: specifika sistemy. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2021; T. 12, № 2: 269 – 278.
9. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 170 tys. slov i slovosochetanij.* Moskva: OOO «Hit-kniga», 2020.
10. Chernen'kaya S.V. Germenevticheskie praktiki v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filosofskie nauki. 2019; № 2 (30): 90 – 95.
11. Pyhtina A.Yu. Gendernaya specifika leksemy diplomat. *Kazanskaya nauka*. 2021; № 12: 178 – 181.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

В.А. Богданов, И.А. Маврина
ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ 5

В.Н. Бородина
РОЛЬ ОНЛАЙН-ИГР В ВОЗНИКНОВЕНИИ КИБЕРБУЛЛИНГА 9

Д.В. Вилисов
ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕШНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМОБИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА») 11

Д.В. Гайдук, В.М. Зуев, А.А. Смирнов, Б.А. Федулов, Д.В. Шатьков
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 13

А.В. Григорьева, Е.Ф. Черняк, В.Ф. Белов
МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 18

Л.М. Захарова, Н.Ю. Майданкина, Т.А. Чибисова, В.С. Захарова
ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ 20

С.В. Калинин, А.А. Левченко, Б.А. Федулов
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 24

Т.И. Краснова
ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЦИФРОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАРТОЧЕК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ 26

И.В. Лисица, И.А. Везнер
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА ПРОТОТИПИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА 28

П.Ю. Малков, А.Н. Малкова
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ ВНЕШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 31

Е.Г. Огольцова, Т.В. Палецкая
ИСТОРИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ 33

А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ 36

А.Э. Иманмагомедова, Х.К. Гусейнова, М.Ш. Рамазанова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 39

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 41

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЛЕКСА МЕДИАМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 44

Я.А. Махашева
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 47

Ф.Р. Мирзоева
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АСПИРАНТУРЕ 49

Н.В. Митряшкина
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ 51

А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ 53

Н.Ю. Сафонцева, С.А. Лутков
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ) 56

Ю.А. Семенова, Т.В. Сизова
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ 60

Ю.А. Семенова, Т.В. Сизова
ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА 63

Е.Е. Фомичева
ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ 64

Е.Ф. Черняк, М.В. Черняк, В.Ф. Белов
ИММЕРСИВНЫЕ ШОУ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНДУСТРИИ ДОСУГА 69

М.Г. Чухрова, В.Е. Дернов
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 71

Т.А. Швалева, Ю.Д. Врублевский, А.В. Ермохин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 74

И.А. Щербакова, Н.Я. Сайгушев
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА 76

К.В. Галлямова, Л.Б. Абдуллина
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 79

А.Ю. Антонов
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТ-КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫМИ 81

Т.В. Гаврутенко, И.Н. Чичканова, С.Е. Максимова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА 83

Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов
ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 86

Т.А. Карпова
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 88

О.В. Козина
ПОТЕНЦИАЛ КЕЙС-МЕТОДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 91

Ю.В. Кузнецова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 94

В.А. Морозов
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ 97

Н.М. Новичкова, Е.С. Варламова
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: КОНТЕКСТ КОРПОРАТИВНЫХ СОБЫТИЙ 98

Н.Н. Дробышева, Е.П. Звягинцева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТАКСОНОМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 101

М.И. Кочергин
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 103

Р.Ш. Магамдаров, М.Ч. Сагидова, Д.М. Мурзаева
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 105

З.Г. Санакоева
ОБЗОР ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ»: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, ВЛИЯНИЕ, ОКАЗЫВАЕМОЕ НА ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК 108

Н.И. Попов, Е.А. Канева, Э.С. Болотин
ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ 110

Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Н.В. Фалеева
ИДЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 113

И.Б. Соловьева
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В ЭПОХУ «ЦИФРЫ» 115

В.Ф. Суржиков, А.В. Компанийцев
ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КАНАЛОВ СВЧ-СВЯЗИ С БИНАРНЫМ АМПЛИТУДНО-МАНИПУЛИРОВАННЫМ СИГНАЛОМ В СРЕДЕ MATLAB....119

С.А. Хаустов
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ДОВЕРИЯ УЧАЩИХСЯ К ВАКЦИНАЦИИ ОТ COVID-19 НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИММУНИТЕТ»....122

Т.А. Швалева, Ж.В. Кузнецова, И.В. Карпухина
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У РЕГБИСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСОВ УПРАЖНЕНИЙ....128

Лейла Голинежад Бодаг, Сейед Хасан Захраи, Нахид Шейхи Джоландан
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТУАЛЬНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 131

Д.С. Локтев
ПРИМЕНЕНИЕ СЛУЖЕБНЫХ СОБАК В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ПОИСКУ ДЕНЕЖНЫХ ЗНАКОВ....133

И.В. Прояева, Д.И. Сиделов
О ПРИМЕНЕНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В КУРСЕ «ЭЛЕКТРОДИНАМИКА»....135

Г.В. Алмадакова
УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ЗАДАЧА – ДИАЛОГ – ИГРА» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СЛОЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ....137

Ж.М. Барахоева
ПОВЫШЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 140

О.А. Блок
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ 142

Ю.А. Борисенко
СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА 145

В.А. Гайдаренко
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ЧАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 148

А.Р. Голубева
СОВЕСТЬ В ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКОМ И ДИДАКТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИЯХ....151

О.Ю. Дигтяр
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МИРОВОЙ ПАНДЕМИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС....154

О.Ю. Дигтяр
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НОВЫЕ РЕАЛИИ....157

Н.С. Доценко
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПОСРЕДСТВОМ AR-ИНСТРУМЕНТАРИЯ 160

А.С. Калинина
ПОЗИЦИОННЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРСИДСКОГО КОНСОНАНТИЗМА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОВ РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ 162

С.В. Кибакин
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПАМЯТНЫХ ДАТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА 165

З.О. Козырь
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА....166

М.А. Куратченко
ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ТРАНСФОРМИРУЮЩИХСЯ ОБЩЕСТВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ КНР) 170

Н.Ю. Литвинова
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 173

А.Д. Байдельдинова
ВЛИЯНИЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПРИ СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СЕРТИФИЦИРОВАННЫХ ЭКЗАМЕНОВ НА ПРИМЕРЕ IELTS....176

И.А. Ерина, О.М. Коробкова, З.А. Саидов
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ....178

Е.А. Мухортова
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 180

М.П. Магомедов, А.С. Саидова
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ 183

В.В. Долганина, А.Э. Ширванян
ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ 185

П.Ю. Петрусевич
ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....187

Т.С. Попова
ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ....191

К.К. Ри, Чэнь Хэчжоу
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА» 194

И.С. Спирин
К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ....196

А.В. Цветкова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 200

М.В. Якутина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИКТ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК МЕТОД ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ....204

Е.Л. Антифеева
ФОРМИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ ФИЗИКИ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ....208

И.Е. Балыкова, В.А. Адольф
РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ....210

Н.Д. Скосырева, А.В. Зинич, В.М. Помогаев, В.И. Разумов, Ю.Н. Ревякина, М.В. Васюкова
АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ И ЦЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ 213

Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 217

Х.А. Баширова, М.А. Магомедова, В.М. Рагимова
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ....219

Н.В. Гусева
РОЛЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ПЕРЕВОДУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ....222

Е.Ф. Командышко, И.А. Нагаева
ПРИНЦИПЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ АРТ-ИНФОРМАТИКИ....224

К.М. Куликова
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ....226

А.Д. Лазукин, И.В. Фукс
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ....229

Н.М. Родина
ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ 232

Н.В. Фунтикова
ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....234

Т.С. Амучиева
ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ 236

С.М. Азизова
К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....238

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ван Инжу
ФУНКЦИИ СЛОВ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ГРЕХ».....242

Ю.В. Ахметшина
РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОПЫТА ПЕРЕВОДЧИКА В СУДЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 245

Л.Е. Беляева
СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ТЕКСТА 247

Е.В. Головина, И.Ю. Моисеева
МНОГОЯЗЫЧИЕ В ДИНАМИКЕ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ.....250

Н.В. Дутова
МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МЕХАНИЗМОВ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТОК-ШОУ).....253

Н.С. Ильющенко, Д.В. Агальцова
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАКУНАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ) 257

О.В. Каркавина
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПИЩЕВЫХ НОМИНАЦИЙ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ДЖОАНН ХАРРИС «ПЯТЬ ЧЕТВЕРТИНОК АПЕЛЬСИНА» 259

А.М. Коняшкин, А.А. Коняшкин
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА.....262

Е.В. Кузина, Е.Ю. Надеждина
СПОСОБЫ ВОПЛОЩЕНИЯ СКАЗОЧНОГО НАЧАЛА В РОМАНЕ ДЖ. ДАРЛИНГ «ДОЧЬ ТАКСИСТА».....266

У.С. Кутяева, М.В. Дюзенли
СИСТЕМА ТЕРМИНОВ БРАЧНОГО РОДСТВА (СВОЙСТВА) В РУССКОМ, ТУРЕЦКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА 268

О.Д. Лешина, Ю.И. Детинко
МЕДИЦИНСКИЙ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМ КАК ОСОБАЯ СРЕДА РЕАЛИЗАЦИИ РЕКОМЕНДУЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ ВРАЧА 271

Ли Силянь
КОНЦЕПТ «ДОЖДЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА Б.Л. ПАСТЕРНАКА.....274

Мао Юйпэн
ПОЗИЦИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМ.....276

М.И. Магомедов, Д.М. Хучбарова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ...279

Ху Цзяжуй
РУССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «GENERATION "П"».....282

Д.М. Хучбарова, Д.М. Магомедов
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАРЕМИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 284

М.М. Рамазанова
ЗООМОРФНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В КАРТИНЕ МИРА ЛАКСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ.....288

Н.Е. Селезнева, О.В. Барская
АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ 290

И.Н. Токарчук
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАСТИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»).....292

П. Чжао
ДЕФИСНОЕ НАПИСАНИЕ ЧАСТИЦЫ *ЛИ* В ИСТОРИИ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ.....295

Н.Ю. Шнякина
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО СМЫСЛА «ПРИЗНАКОВОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ СИТУАЦИИ ОЛЬФАКТОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ) 297

Юй Лу
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫХ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИКАТОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ КОНКРЕТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ) 300

Е.В. Головина
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ.....303

С.А. Бедирханов
ОДИНОЧЕСТВО КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Х. ХАМЕТОВОЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ).....305

И. Ван
КОДИФИКАЦИЯ ОРФОГРАФИИ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В «СЛОВАРЕ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА» 1847 ГОДА.....308

О.С. Макарова, А.С. Гончаров, А.В. Новицкая, И.Н. Морозова
ГРОТЕСК КАК СПОСОБ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ДВОЕМИРИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Э.Т.А. ГОФМАНА (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ «ПЕСОЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК» И «КАМЕННОЕ СЕРДЦЕ»).....310

В.М. Деменюк
ФИГУРА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В РАННЕЙ ПРОЗЕ АМБРОЗА БИРСА: МЕЖДУ РОМАНТИЧЕСКОЙ И РЕАЛИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЯМИ 313

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов
ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ).....315

Т.А. Карапетян
ТЕРМИНЫ АРХИТЕКТУРЫ В БЛАГОДАРСТВЕННОЙ РЕЧИ ЗАХИ ХАДИД *PURSUING AN ORGANIC LANGUAGE OF ARCHITECTURE* 318

Н.В. Деева, Е.Е. Рыбникова
АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ «РОССИЯ» В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ.....320

А.М. Коняшкин, А.А. Коняшкин
РАЗГОВОРНЫЙ СИНТАКСИС, ИДИОСТИЛЬ, ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА.....322

Е.А. Бармина, О.А. Москаленко, О.Г. Скидан
ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ NON-FICTION (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «INTO THE WILD» ДЖ. КРАКАУЭРА И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК) 326

Ню Янь
РЕЦЕПЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТИХОТВОРЕНИИ Н.С. ГУМИЛЕВА «КИТАЙСКАЯ ДЕВУШКА».....329

Я.О. Давиденко, М.Е. Брындина, С.Б. Никонов
ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ КОМИКСОВ.....332

Сунь Бовэнь
ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 334

Юань Юе
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЭКСПРЕССИВНО ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ, НАЗЫВАЮЩЕЙ ЛИЦ, В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....336

С.А. Серова
ПОЛИТИЧЕСКИЕ ФЕЙКИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ИСТОЧНИКИ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ.....339

Н.А. Соловьева, В.Г. Волошин
ОБРАЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 341

Р.Е. Тельпов, Кан Аньци
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ ТОПОНИМОВ И ОБЪЯСНЕНИЯ ИХ НАЗВАНИЙ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМОВ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРОВИНЦИИ ШЭНЬСИ) 345

Ю.Ю. Хлыстунова, Н.Н. Ульянова
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ ФАЗОВОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ).....348

Л.Р. Надыршина
РАЗВИТИЕ ЖАНРА ПОЭМЫ В ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ ТАТАРСКОЙ СВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....350

В.А. Акбаш
СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ РЕЧЕНИЙ С УСЕЧЕННОЙ КОНЦОВКОЙ СЕХОУЮЙ ПРИ ИХ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....352

Е.И. Архипова
МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НЕОЛОГИЗМОВ-КОЛЛОКАЦИЙ.....355

Е.А. Балашова, А.В. Фролкина
КОМПОЗИЦИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ МИХАИЛА АНИЩЕНКО.....357

А.В. Каверзина, А.Е. Каплуненко, Ма Цзиньюй
АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВА-СТИМУЛА «МЕБЕЛЬ» В РАМКАХ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КИТАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....361

С.В. Кузьмич
ОСВЕЩЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ ПРАВИТЕЛЬСТВА ИСПАНИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «EL MUNDO» В 2015–2020 ГОДАХ.....364

Ма Ин
СУБЪЕКТ И ПРЕДИКАТ СИТУАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ЗАПАХА: СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....366

Р.М. Майндурова
ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И ИХ СОХРАНЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ КАЛЕНДАРНЫХ ОБРЯДАХ И ПРАЗДНИКАХ ГИМРИНЦЕВ.....369

Инь Пин, Ци Гоцзян
КИТАЙСКИЙ ОБРАЗ КУЛЬТУРНОГО «ДРУГОЙ» НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЭМА.....372

С.В. Олейников, Д.В. Кулакова, А.С. Пую
МЕДИАТИЗАЦИЯ НАУКИ НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛА «ВЕК ИНФОРМАЦИИ» (СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ).....374

О.Е. Орехова
АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ПАНДЕМИЕЙ КОРОНАВИРУСА.....378

С.А. Серова, Е.П. Семишова
ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПЕРИОДА КОРОНАВИРУСНОЙ ПАНДЕМИИ: НЕОЛОГИЗМЫ В МЕДИАТЕКСТЕ.....380

Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина, Лю Ваньси
ПЕРЕВОД ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК: НЕКОТОРЫЕ УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И КЛИШЕ.....383

Фэн Хайся
ВНЕШНЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ВЕРСИИ «КИТАЙ С ПТИЧЬЕГО ПОЛЕТА»).....385

Чжан Хунли
УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИЧНОСТЬ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТ, В КИТАЕ И В РОССИИ.....388

С.А. Шумилина
НЕОЛОГИЗМЫ В БЛОГОСФЕРЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУНЕТА.....390

В.А. Шушарина
ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЕ ХЕДЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МОДИФИКАЦИИ СМЫСЛА.....392

А.А. Абайханова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЗООНИМАМИ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....395

М.В. Бакурова
ПРОЦЕССЫ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНИЗМОВ.....397

Е.И. Кривошеева, А.Ю. Данилов
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ВОЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....401

Л.Р. Надыршина
ЖАНР ПОЭМЫ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1930-Х ГОДОВ.....404

Г.И. Нугаманова
РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ В РАЗВИТИИ БАШКИРСКОГО СКАЗИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА.....406

Ян Нань
К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАТИВНОСТИ КАТЕГОРИИ РОДА ОДУШЕВЛЕННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ.....409

Т.И. Гаджиахмедов, Н.Г. Джалилова
СКЛОНЕНИЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ.....410

Т.И. Гаджиахмедов, Ю.К. Мугутдинова
АФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ.....413

Т.Е. Залевская, Л.И. Ибрагимова
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ И ЕГО ТИПЫ.....415

И.М. Залова, Д.М. Алибекова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ПАРЕМИЙ ЛЕЗГИНСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ.....417

Н.П. Исмаилова, З.С. Курбанова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМА ИНФОРМАЦИОННОГО ВИРУСА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19.....419

З.М. Картоева
ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА М.-С. ПЛИЕВА «ТРУДНЫЙ ПЕРЕВАЛ».....421

Э.О. Курбанова
КОНЦЕПТЫ «СОВЕСТЬ», «СТЫД», «ЧЕСТЬ» В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА.....423

С.И. Мутаева, Д.А. Зайналова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ, ВХОДЯЩИХ В ГНЕЗДА СО СЛОВОМ «ГОЛОВА».....425

А.Ю. Пыхтина
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ РЕАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВ *ДИПЛОМАТИЯ* И *ДИПЛОМАТ* В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА.....427

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Bogdanov V.A., Mavrina I.A.
THE TECHNOLOGY OF SOCIO-PEDAGOGICAL DESIGN AS THE BASIS OF ACTIVITIES WITH MINORS IN A SOCIALLY DANGEROUS SITUATION IN CONDITIONS OF A COMPREHENSIVE SOCIAL SERVICE CENTER FOR THE POPULATION 5

Borodina V.N.
THE ROLE OF ONLINE GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CYBERBULLING 9

Vilisov D.V.
INDICATORS OF SUCCESS OF CADETS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE DISCIPLINE "TRUCK TRAINING") 11

Gaiduk D.V., Zuev V.M., Smirnov A.A., Fedulov B.A., Shatkov D.V.
FEATURES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INCLUSIVE EDUCATION 13

Grigorieva A.V., Chernyak E.F., Belov V.F.
THE METHOD OF PROJECTS IN PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 18

Zakharova L.M., Maydankina N.Yu., Chibisova T.A., Zakharova V.S.
PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER: SOCIOCULTURAL CHALLENGES 20

Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A.
THE PROBLEM OF TRAINING POLICE EMPLOYEES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA IN THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH 24

Krasnova T.I.
EXAMINING THE POTENTIAL OF DIGITAL FLASHCARDS FOR VOCABULARY LEARNING 26

Lisitsa I.V., Vezner I.A.
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE PROTOTYPICAL MODELING METHOD IN TRANSVERBALIZATION IN THE ASPECT OF DEVELOPING A LINGUIST-TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE 28

Malkov P.Yu., Malkova A.N.
SOME CHARACTERISTICS OF ORGANIZATION OF ONLINE COURSES ON BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL SCIENCES FOR UNIVERSITY STUDENTS AND SCHOOL SUPPLMENTARY EDUCATION 31

Ogoltsova E.G., Paletskaia T.V.
HISTORY OF INCLUSIVE PRACTICE IN WESTERN EUROPE 33

Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS IN TRAINING OF DISTRICT POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 36

Imanmagomedova A.E., Guseynova Kh.K., Ramazanova M.Sh.
APPLICATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT A MEDICAL UNIVERSITY 39

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY AT THE PRESENT STAGE 41

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
DIDACTIC BASES OF INTEGRATION OF A COMPLEX OF MEDIA MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY 44

Makhasheva Ya.A.
SOME PROBLEMS OF LEGAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS 47

Mirzoeva F.R.
SKILLS FORMATION IN THE SYSTEM OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN GRADUATE SCHOOL 49

Mitryashkina N.V.
CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION IN TRAINING SOCIAL SECTOR SPECIALISTS FOR THE PREVENTION OF CYBERBULLYING IN CHILDREN AND ADOLESCENTS 51

Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.
THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF DISTRICT POLICE OFFICERS 53

Safontseva N.Yu., Lutkov S.A.
DESIGNING BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS, TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARDS OF ACTIVITY (WITH REFERENCE TO A MARITIME EDUCATIONAL ORGANIZATION) 56

Semenova Yu.A., Sizova T.V.
DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF FOLKLORE TEXTS 60

Semenova Yu.A., Sizova T.V.
COOPERATION TECHNOLOGIES IN IMPLEMENTING THE PROGRAM AIMED AT PROMOTING THE RUSSIAN LANGUAGE 63

Fomicheva E.E.
VIRTUAL LABORATORY CLASSES IN DISTANCE LEARNING PHYSICS 64

Chernyak E.F., Chernyak M.V., Belov V.F.
IMMERSIVE SHOWS AS AN ACTUAL DIRECTION OF THE LEISURE INDUSTRY 69

Chukhrova M.G., Dernov V.E.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS 71

Shvalyova T.A., Vrublevsky Yu.D., Yermokhin A.V.
THE USE OF CORRECTIVE AND HEALTH-IMPROVING ACTIONS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES 74

Shcherbakova I.A., Saigushev N.Ya.
QUALITY MANAGEMENT OF VOCATIONAL TRAINING THROUGH PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS 76

Gallyamova K.V., Abdullina L.B.
FORMATION OF SOCIAL MATURITY IN COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 79

Antonov A.Yu.
SOME ASPECTS OF THE USE OF CONCEPT MAPS IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE PURPOSE OF INCREASING THE EFFICIENCY OF KNOWLEDGE ASSEMBLY BY STUDENTS 81

Gavrutenko T.V., Chichkanova I.N., Maksimova S.E.
STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES 83

Zarechnev D.O., Fedulov B.A.
INTERNET-MEMES AS A MEANS OF COMMUNICATION FOR TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 86

Karpova T.A.
EFFICIENCY OF USING TESTS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION 88

Kozina O.V.
CASE-METOD POTENTIAL IN PREPARING STUDENTS FOR THE DEMONSTRATION EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE 91

Kuznetsova Yu.V.
APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A UNIVERSITY 94

Morozov V.A.
FEATURES OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA 97

Novichkova N.M., Varlamova E.S.
ORGANIZATIONAL CULTURE OF SOCIAL REHABILITATION ORGANIZATION: THE CONTEXT OF CORPORATE EVENTS 98

Drobysheva N.N., Zvyagintseva E.P.
THE USE OF TAXONOMY ELEMENTS IN TRAINING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY WITH BACHELORS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 101

Kochergin M.I.
EXPERIENCE IN ORGANIZING ACTIVITIES OF STUDENTS' PUBLIC ASSOCIATIONS IN RUSSIAN UNIVERSITIES 103

Magamdarov R.Sh., Sagidova M.Ch., Murzaeva D.M.
IMPLEMENTATION OF MODERN APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY 105

Sanakoeva Z.G.
LANGUAGE ANXIETY PHENOMENON OVERVIEW: DEFINITION, CLASSIFICATION, EFFECT ON FOREIGN LANGUAGE STUDENTS 108

Popov N.I., Kaneva E.A., Bolotin E.S.
RESEARCH OF SPECIAL ABILITIES OF UNIVERSITY STUDENTS WHEN LEARNING MATHEMATICS 110

Kenispaev Zh.K., Serova N.S., Faleeva N.V.
IDEOLOGY OF EDUCATION....113

Solovyova I.B.
PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF LABOR FUNCTIONS IN THE DIGITAL ERA....115

Surzhikov V.F., Kompaniytsev A.V.
PHYSICAL SIMULATION OF DIGITAL MICROWAVE CHANNELS WITH A BINARY AMPLITUDE MANIPULATED SIGNAL IN MATLAB....119

Khaustov S.A.
IMPROVING PUPILS' CONFIDENCE IN COVID-19 VACCINATION ON BIOLOGY LESSONS STUDYING THE THEME "IMMUNITY"....122

Shvalyova T.A., Kuznetsova Zh.V., Karpuhina I.V.
ENDURANCE DEVELOPMENT METHOFOLOGY BASED OF EXERCISE COMPLEXES FOR RUGBY PLAYERS....128

Leila Gholinejad Bodagh, Seyyed Hasan Zahraei, Nahid Sheikhi Jolandan
THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RELEVANCE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING GRAMMAR OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....131

Loktev D.S.
USE OF SERVICE DOGS IN THE INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO SEARCH FOR CURRENCY....133

Proyaeva I.V., Sidelov D.I.
ON THE APPLICATION OF COMPLEX NUMBERS IN THE COURSE "ELECTRODYNAMICS"....135

Almadakova G.V.
CONDITIONS FOR EFFECTIVE USE OF THE INTEGRATED DIALOGUE TECHNOLOGY "TASK-DIALOGUE-GAME" IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPLEX PHYSICAL CONCEPTS....137

Barahoeva Zh.M.
INCREASING THE LANGUAGE LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS....140

Blok O.A.
DEVELOPMENT OF CREATIVE PERCEPTION OF MUSIC STUDENTS IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS....142

Borisenko Yu.A.
THE ESSENTIAL FOUNDATIONS IN FORMING NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF A TRANSPORT COLLEGE....145

Gaidarenko V.A.
FORMING PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AS PART OF METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES....148

Golubeva A.R.
CONSCIENCE IN PHILOSOPHICAL, ETHICAL AND DIDACTIC DIMENSIONS....151

Digtyar O.Yu.
DISTANCE LEARNING AS AN EDUCATIONAL PRACTICE IN A MODERN UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF THE WORLD PANDEMIC AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL PROCESS....154

Digtyar O.Yu.
INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL: NEW REALITIES....157

Dotsenko N.S.
INTERNATIONAL EXPERIENCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH AR-TOOLS....160

Kalinina A.S.
POSITIONAL RULES OF PERSIAN CONSONANT SYSTEM IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN PHONETICS TO PERSIANS....162

Kibakin S.V.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEMORABLE DATES OF DOMESTIC HISTORY IN CONDITIONS OF MIXED TRAINING OF COLLEGE STUDENTS....165

Kozyr Z.O.
ON THE QUESTION OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF COLLEGE CADETS....166

Kuratchenko M.A.
FORMING OF THE IDENTITY IN TRANSFORMING SOCIETIES USING FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS (ON THE EXAMPLE OF CHINA)....170

Litvinova N.Yu.
RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND A PERSONALITY'S SUBJECTIVE WELL-BEING IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT....173

Baydeldinova A.D.
THE IMPACT OF RUSSIAN NATIONAL EXAM IN ENGLISH WHILE PREPARING TO TAKE IELTS....176

Erina I.A., Korobkova O.M., Saidov Z.A.
MULTICULTURAL EDUCATION AS THE BASIS OF TOLERANT RELATIONS IN SOCIETY....178

Mukhortova E.A.
DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES WHEN LEARNING LANGUAGE SPECIALTIES IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY....180

Magomedov M.P., Saidova A.S.
DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY....183

Dolganina V.V., Shirvanyan A.E.
EDUCATION OF VALUE ORIENTATIONS AMONG OLDER PRESCHOOLERS IN INTERACTION OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY....185

Petrusevich P.Yu.
HUMANIZING THE PROCESS OF FORMATION OF THE PHONETIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....187

Popova T.S.
GENERALIZATION OF KNOWLEDGE IN MATHEMATICS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL....191

Ri K.K., Chen Hezhou
INCREASING THE LEVEL OF MOTIVATION OF JUNIOR STUDENTS TO LEARN CHINESE AS PART OF THE PROJECT ACTIVITY "INTRODUCTION TO THE PROFESSION OF A LINGUIST-INTERPRETER"....194

Spirin I.S.
TO THE QUESTION OF TRAINING STUDENTS IN A REMOTE FORMAT DURING THE PANDEMIC PERIOD....196

Tsvetkova A.V.
THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF A FUTURE SPECIALIST IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION....200

Yakutina M.V.
ABOUT THE PRACTICAL USE OF ICT TOOLS IN CREATING A LANGUAGE PORTFOLIO AS A METHOD OF EVALUATING THE RESULTS OF LANGUAGE LEARNING....204

Antifeeva E.L.
FORMATION OF VARIABLE PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN THE PHYSICS COURSE BY SOLVING PROFESSIONALLY-ORIENTED TASKS....208

Balykova I.E., Adolf V.A.
THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN A PEDAGOGICAL COLLEGE....210

Skosyreva N.D., Zinich A.V., Pomogaev V.M., Razumov V.I., Revyakina Yu.N., Vasyukova M.V.
ANALYSIS OF THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON LIFE PLANS AND VALUES OF YOUTH....213

Alekseeva E.N., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V.
MODERN APPROACHES TO FORMING THE PERSONALITY OF FUTURE YOUNG SPECIALISTS IN CONDITIONS OF HIGHER AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....217

Bashirova Kh.A., Magomedova M.A., Ragimova V.M.
THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS....219

Guseva N.V.
THE ROLE OF LINGUODIDACTIC TESTING IN TEACHING MILITARY TRANSLATION TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES....222

Komandyshko E.F., Nagaeva I.A.
PRINCIPLES OF E-LEARNING IN CONDITIONS OF MASTERING ART-INFORMATICS....224

Kulikova K.M.
INDEPENDENT WORK OF ECONOMICS STUDENTS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS A TOOL TO IMPROVE THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCES....226

Lazukin A.D., Fuks I.V.
IMPROVEMENT OF THE MANAGEMENT OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN FACULTIES OF RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF MILITARY UNIVERSITIES....229

Rodina N.M.
CHILDREN'S EXPERIMENTATION AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN PRESCHOOL CHILDREN....232

Funtikova N.V.
JUSTIFICATION OF INTELLIGENCE STRUCTURE INTEGRITY AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF A PERSON IN THE CONTEXT OF TASKS OF EDUCATION OF INTELLIGENCE AT UNIVERSITY STUDENTS 234

Amuchieva T.S.
FORMATION OF LOGICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF SOLVING PROBLEMS WITH A PARAMETER 236

Azizova S.M.
ON THE QUESTION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGY 238

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Wang Yingru
FUNCTIONS OF COLOR-WORDS IN ZAKHAR PRILEPIN'S NOVEL "SIN"....242

Akhmetshina Yu.V.
DEVELOPMENT OF THE TRANSLATOR'S LEGAL EXPERIENCE IN THE JUDICIAL PROCESS 245

Belyaeva L.E.
SPECIFICS OF VERBALIZATION OF EVALUATION OF A WORK OF FINE ART ON THE MATERIAL OF AN ENGLISH-LANGUAGE ART CRITICAL TEXT....247

Golovina E.V., Moiseyeva I.Yu.
MULTILINGUALISM IN THE CONTENT DYNAMICS OF SCIENTIFIC FIELDS 250

Dutova N.V.
MULTIMODAL ASPECT OF POLITENESS STRATEGIES CHOICE (BASED ON THE MATERIAL OF A POLITICAL TALK SHOW) 253

Ilyushchenko N.S., Agaltsova D.V.
RUSSIAN-ENGLISH METHODS OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT PHRASEOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS) 257

Karkavina O.V.
THE PECULIARITIES OF THE TRANSFER OF FOOD NOMINATIONS IN THE TRANSLATION OF HARRIS'S NOVEL "FIVE QUARTERS OF THE ORANGE"....259

Konyashkin A.M., Konyashkin A.A.
STYLISTIC RESOURCES OF COLLOQUIAL SPEECH IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES 262

Kuzina E.V., Nadezhdina E.Yu.
FAIRY TALE ELEMENTS IN JULIA DARLING'S NOVEL "THE TAXI DRIVER'S DAUGHTER" 266

Kutiaeva U.S., Dyuzenli M.V.
THE SYSTEM OF TERMS OF MARITAL KINSHIP IN RUSSIAN, TURKISH AND CHINESE: STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS....268

Leshina O.D., Detinko Yu.I.
ONLINE MEDICAL FORUM AS A SPECIFIC FIELD FOR IMPLEMENTING A RECOMMENDATION STRATEGY....271

Li Xilian
CONCEPT "RAIN" IN THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD OF B.L. PASTERNAK 274

Mao Yupeng
THE COMPARATIVE STUDY ON THE POSITION OF ADVERBIAL IN RUSSIAN AND CHINESE SENTENCES....276

Magomedov M.I., Khuchbarova D.M.
FUNCTIONING OF ENGLISH PAROEMIAS IN ECONOMIC DISCOURSE....279

Hu Jiarui
RUSSIAN NATIONAL IDEA IN THE WORK OF VIKTOR PELEVIN ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL "GENERATION 'P'"....282

Khuchbarova D.M., Magomedov D.M.
COMMUNICATIVE-PRAGMATIC APPROACH TO THE STUDY OF FUNCTIONING OF PAROEMIAS IN ECONOMIC DISCOURSE....284

Ramazanova M.M.
ZOOMORPHIC CULTURE CODE IN THE WORLD PICTURE OF THE LAK AND GERMAN LANGUAGES 288

Seleznyova N.E., Barskaya O.V.
ENGLISH-AMERICAN BORROWINGS IN RUSSIAN MILITARY TERMINOLOGY 290

Tokarchuk I.N.
FUNCTIONAL AND STYLISTIC POTENTIAL OF THE PARTICLES IN THE LITERARY TEXT (BASED ON B. PASTERNAK'S NOVEL "DOCTOR ZHIVAGO")....292

Zhao P.
THE HYPHENATED SPELLING OF PARTICLE ЛИ IN THE HISTORY OF RUSSIAN SPELLING 295

Shnyakina N.Yu.
REPRESENTATION OF THE CATEGORICAL MEANING "FEATURE" IN GERMAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF A VERBALIZED SITUATION OF OLFACTORY PERCEPTION) 297

Yu Lu
SEMANTIC FEATURES OF EXPRESSIVE-FIGURATIVE DESCRIPTIVE PREDICATES (BASED ON PREDICATES WITH THE MEANING OF SPECIFIC EMOTIONAL STATES) 300

Golovina E.V.
LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY 303

Bedirkhanov S.A.
LONELINESS AS THE EXISTENTIAL BASIS OF THE POETIC WORK OF H. HAMETOVA (THE CASE STUDY OF LOVE LYRICS)....305

Wang Y.
THE CODIFICATION OF COMPOUND NOUN SPELLING IN THE "DICTIONARY OF CHURCH SLAVONIC AND RUSSIAN LANGUAGE" (1847).....308

Makarova O.S., Goncharov A.S., Novitskaya A.V., Morozova I.N.
GROTESQUE AS A METHOD OF ILLUSTRATION OF THE DOUBLE WORLD IN THE WORKS OF E. T.A. HOFFMANN (ON THE EXAMPLE OF SHORT STORIES "THE SANDMAN" AND "THE STONE HEART")....310

Demenyuk V.M.
NARRATOR IN THE EARLY PROSE OF AMBROSE BIERCE 313

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.
INTRALINGUISTIC ASPECTS OF STYLISTIC EQUIVALENCE IN TRANSLATION (EXEMPLIFIED BY AMERICAN FICTION) 315

Karapetyan T.A.
ARCHITECTURAL TERMS IN ZAHA HADID'S ACCEPTANCE SPEECH PURSUING AN ORGANIC LANGUAGE OF ARCHITECTURE....318

Deeva N.V., Rybnikova E.E.
ASSOCIATIVE-SENSE FIELD OF THE LEXEMA "RUSSIA" IN REPRESENTATION BY MEMBERS OF THE CHINESE LINGUOCULTURE....320

Konyashkin A.M., Konyashkin A.A.
COLLOQUIAL SYNTAX, IDIOSTYLE, AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES 322

Barmina E.A., Moskalenko O.A., Skidan O.G.
HANDLING THE EMOTIVE INFORMATION WHEN TRANSLATING NON-FICTION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN: THE CASE OF INTO THE WILD BY JON KRAKAUER....326

Niu Yan
RECEPTION OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE IN N.S. GUMILEV'S POEM "CHINESE GIRL" 329

Davidenko Ya.O., Bryndina M.E., Nikonov S.B.
INTERMEDIATE ASPECTS OF COMIC BOOK STORYTELLING 332

Sun Boven
APPROACHES TO DEFINITION OF THE CONCEPT OF SPEECH GENRE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS 334

Yuan Yue
METAPHORICAL FUNCTIONS OF EXPRESSIVELY COLORED VOCABULARY NAMING PERSONS IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES 336

Serova S.A.
POLITICAL FAKES IN REGIONAL MEDIA: SOURCES OF THEIR APPEARANCE AND MECHANISMS OF DISTRIBUTION 339

Soloveva N.A., Voloshin V.G.
FORMING OF NEOLOGISMS IN THE JAPANESE LANGUAGE DURING THE PANDEMIC OF NEW CORONAVIRUS INFECTION AND FEATURES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN....341

Telpov R.E., Kang Anqi
THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PRINCIPLES OF FORMATION OF TOPONYMS AND EXPLANATION OF THEIR NAMES CHARACTERISTIC OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES (THE CASE STUDY OF TOPONYMS OF VORONEZH REGION AND PROVINCE OF SHENGXI) 345

Khlystunova Yu.Yu., Ulianova N.N.
WAYS OF EXPRESSION THE SEMANTICS OF A PHASE IN THE GERMAN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN PUBLICISTIC WRITINGS) 348

Nadyrshina L.R.
THE DEVELOPMENT OF THE POEM GENRE DURING THE FORMATION OF TATAR SECULAR LITERATURE....350

Akbash V.A.
TRANSFER OF THE NATIONAL AND CULTURAL UNIQUENESS OF XIEHOUYU IN RUSSIAN TRANSLATION....352

Arkhipova E.I.
MECHANISMS OF FORMATION AND LEXICOGRAPHIC INTERPRETATION OF NEOLOGISM-COLLOCATIONS....355

Balashova E.A., Frolkina A.V.
COMPOSITION OF POEMS BY MIKHAIL ANISHCHENKO 357

Kaverzina A.V., Kaplunenko A.E., Ma Jinyu
ASSOCIATIVE FIELD OF THE STIMULUS WORD FURNITURE WITHIN THE FRAMEWORK OF A FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT IN THE CHINESE SECONDARY SCHOOL....361

Kuzmich S.V.
POLICY REPRESENTATION OF THE SPANISH GOVERNMENT ON THE PAGES OF THE NEWSPAPER "EL MUNDO" IN 2015-2020....364

Ma Ying
THE SUBJECT AND THE PREDICATE IN SITUATIONS OF ODOR PRECEPTION: SEMANTIC-SYNTACTIC ANALYSIS....366

Majndurova R.M.
THE IMPORTANCE OF FOLK TRADITIONS AND THEIR PRESERVATION IN MODERN CALENDAR RITES AND HOLIDAYS OF THE GIMRINS....369

Yin Ping, Qi Guojiang
THE CHINESE IMAGE OF THE CULTURAL "OTHER" ON THE EXAMPLE OF MAUGHAM'S WORK....372

Oleinikov S.V., Kulakova D.V., Puiy A.S.
MEDIATIZATION OF SCIENCE ON THE EXAMPLE OF THE JOURNAL "INFORMATION AGE" (ONLINE EDITION)....374

Orekhova O.E.
ANALYSIS OF GERMAN NEOLOGISMS RELATED TO THE CORONAVIRUS PANDEMIC....378

Serova S.A., Semishova E.P.
THE EVOLUTION OF MEDIA LANGUAGE IN THE PERIOD OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC: NEOLOGISMS IN THE MEDIATEXT....380

Zlobina Yu.I., Sorokina M.O., Liu Wanxi
TRANSLATION OF OFFICIAL BUSINESS LETTERS FROM CHINESE INTO RUSSIAN: SOME STABLE EXPRESSIONS AND CLICHES....383

Feng Haixia
EXTERNAL DISSEMINATION OF CHINA'S NATIONAL IMAGE IN THE CONTEXT OF "ONE BELT, ONE ROAD" (USING THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN VERSION OF "CHINA FROM A BIRD'S-EYE VIEW")....385

Zhang Hongli
THE UNIVERSALITY AND PARTICULARITY OF COLOR WORDS IN CHINESE AND RUSSIAN....388

Shumilina S.A.
NEOLOGISMS IN THE BLOGOSPHERE OF THE PUBLICISTIC DISCOURSE OF RUNET....390

Shusharina V.A.
PROPOSITIONAL HEDGING AS A MEANS OF MEANING MODIFICATION....392

Abaykhanova A.A.
USE OF METAPHOR IN THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN THE KARACHAYEV-BALKAR LANGUAGE....395

Bakurova M.V.
PROCESS OF ADAPTATION OF LOANWORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON THE BORROWED WORDS OF SPANISH ORIGIN....397

Krivosheeva E.I., Danilov A.Yu.
LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC ASPECTS OF THE MILITARY-RELATED TEXTS TRANSLATION FROM JAPANESE INTO RUSSIAN....401

Nadyrshina L.R.
THE GENRE OF THE POEM IN THE TATAR LITERATURE OF THE 1930S....404

Nugamanova G.I.
THE ROLE OF INTERNET-FORUMS IN DEVELOPMENT OF BASHKIR STORYTELLING ART....406

Yang Nan
ON THE PROBLEM OF NOMINATIVENESS OF THE GENUS CATEGORY OF ANIMATE NOUNS....409

Gadjiakhmedov T.I., Djalilova N.G.
DECLENSION OF NOUNS IN THE KUMYK LANGUAGE....410

Gadjiakhmedov T.I., Mugutdinova Yu.K.
AFFIXAL WORD FORMATION OF NOUNS IN THE KUMYK LANGUAGE....413

Zalevskaya T.E., Ibraghimova L.I.
PHRASEOLOGICAL MEANING AND ITS TYPES....415

Zalova I.M., Alibekova D.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF SUBJECT-THEMATIC GROUPS OF PAREMIAS OF THE LEZGIAN AND GERMAN LANGUAGES....417

Ismailova N.P., Kurbanova Z.S.
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MECHANISM OF THE INFORMATION VIRUS DURING THE COVID-19 PANDEMIC....419

Kartoeva Z.M.
GENRE-COMPOSITIONAL FEATURES OF THE NOVEL M.-S. PLIEV "DIFFICULT PASS"....421

Kurbanova E.O.
THE CONCEPTS OF "CONSCIENCE", "SHAME", "HONOR" IN THE RUSSIAN PHRASEOLOGICAL AND PROVERBIAL PICTURES OF THE WORLD....423

Mutaeva S.I., Zaynalova D.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES INCLUDED IN THE NESTS WITH THE WORD "HEAD"....425

Pykhtuna A.Yu.
PSYCHOLOGICALLY REAL MEANING OF THE WORDS DIPLOMACY AND DIPLOMAT IN EVERYDAY CONSCIOUSNESS OF A NATIVE SPEAKERS....427

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru